

## University of Groningen

### Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

Maslowski, R.; Werf, M.P.C. van der; Oonk, G.H.; Naayer, H.M.; Isac, M.M.

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2012

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Maslowski, R., Werf, M. P. C. V. D., Oonk, G. H., Naayer, H. M., & Isac, M. M. (2012).

*Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs: Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland.* GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



# Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

Eindrapport van de International Civic and  
Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland

R. Maslowski  
M.P.C. van der Werf  
G.H. Oonk  
H.M. Naayer  
M.M. Isac



rijksuniversiteit  
 groningen

gion, gronings instituut  
voor onderzoek van onderwijs



# **Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs**

Eindrapport van de *International Civic and Citizenship  
Education Study (ICCS)* in Nederland

R. Maslowski  
M.P.C. van der Werf  
G.H. Oonk  
H.M. Naayer  
M.M. Isac

ISBN 97-890-6690-533-7

© 2012, GION, Rijksuniversiteit Groningen

Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs  
Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen  
Rijksuniversiteit Groningen

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande toestemming van de Directeur van het Instituut

# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>5</b>
1.1	Achtergrond en doel van de studie	5
1.2	Onderzoeksopzet	6
1.3	Leeswijzer	9
<b>2</b>	<b>De inbedding van burgerschap in het onderwijs</b>	<b>13</b>
2.1	Inleiding	13
2.2	Burgerschap in het onderwijsbeleid	14
2.3	Burgerschap in het curriculum	21
2.4	Thema's en onderwerpen die in burgerschapseducatie aan bod komen	26
2.5	Burgerschap in lerarenopleiding en professionaliseringsactiviteiten	28
<b>3</b>	<b>Kennis over burgerschap</b>	<b>35</b>
3.1	Inleiding	35
3.2	Raamwerk om kennis over burgerschap te meten	35
3.3	Kennisniveau van leerlingen over burgerschap	46
3.4	Beheersingsniveaus van leerlingen	73
<b>4</b>	<b>Houdingen en overtuigingen van leerlingen ten aanzien van burgerschap</b>	<b>79</b>
4.1	Inleiding	79
4.2	Houding tegenover democratische waarden en principes	79
4.3	Houding tegenover gelijke rechten in de samenleving	88
4.4	Vertrouwen in instituties en politieke partijen	95
4.5	Belangstelling voor politieke partijen	101
4.6	Betrokkenheid van leerlingen bij Nederland	103
<b>5</b>	<b>Interesse en actieve participatie van leerlingen in maatschappelijke activiteiten</b>	<b>105</b>
5.1	Inleiding	105
5.2	Interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen	105
5.3	Vertrouwen in eigen politieke en maatschappelijke vaardigheden	116
5.4	Deelname aan politieke en maatschappelijke activiteiten buiten school	122
5.5	Verwachte toekomstige politieke en maatschappelijke participatie	129
<b>6</b>	<b>De school als leeromgeving voor burgerschap</b>	<b>135</b>
6.1	Inleiding	135
6.2	School en klas als oefenplaats voor leerlingen	135
6.3	Open klasklimaat	143
6.4	Sociale spanningen in de omgeving van de school	144
<b>7</b>	<b>Factoren van invloed op de burgerschapscompetenties van leerlingen</b>	<b>149</b>
7.1	Inleiding	149
7.2	Achtergrondkenmerken van leerlingen die van invloed zijn op hun kennis over burgerschap en hun interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen	149

7.3	Leerling- en schoolkenmerken die van invloed zijn op de kennis en actieve participatie van leerlingen	158
7.4	Factoren van invloed op de kennis over burgerschap op Nederlandse scholen	168
7.5	Factoren van invloed op de houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor immigranten	171
7.6	Resumé	175
<b>8</b>	<b>Kennis over Europees burgerschap en houdingen tegenover Europa</b>	<b>177</b>
8.1	Europees burgerschap	177
8.2	Kennis over Europa en de Europese Unie	178
8.3	Houding tegenover Europese samenwerking en integratie	194
8.4	Vertrouwen in Europese instituties	203
8.5	Europese identiteit	204
8.6	Houding tegenover burgers van andere Europese landen	211
8.7	Interesse en participatie van leerlingen in Europa	218
8.8	Houding tegenover het leren van andere Europese talen	226
<b>9</b>	<b>Samenvatting en conclusies</b>	<b>233</b>
9.1	Inleiding	233
9.2	Burgerschap in school en beleid	234
9.3	Kennis van leerlingen over burgerschap	235
9.4	Houdingen van leerlingen en hun maatschappelijke betrokkenheid	237
9.5	Europees burgerschap van leerlingen	238
	<b>Referenties</b>	<b>241</b>

# 1 Inleiding

## 1.1 Achtergrond en doel van de studie

In de samenleving ontstaan nieuwe opvattingen over de bijdrage die van individuele burgers verwacht wordt ten aanzien van de instandhouding van de maatschappij. Burgers dienen meer betrokken te zijn bij maatschappelijke ontwikkelingen, meer gericht te zijn op het nemen van verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de samenleving, en meer oog te hebben voor wat mensen bindt. Het onderwijs speelt een belangrijke rol bij het ontwikkelen van deze competenties bij jongeren. Leerlingen leren in de klas standpunten verkennen en verwoorden, leren naar elkaar te luisteren, anderen van hun standpunten te overtuigen en kritisch na te denken over opvattingen van anderen. Daarnaast kennen scholen een maatschappelijke stage en zijn er bijvoorbeeld protocollen om pesten, geweld en vandalisme tegen te gaan. Al deze activiteiten komen direct voort uit de verantwoordelijkheid die de school neemt voor de burgerschapsvorming van leerlingen.

Hoewel scholen van oudsher aandacht geven aan burgerschapsvorming is nog maar weinig bekend over de burgerschapscompetenties waarover leerlingen beschikken. Om die reden heeft Nederland besloten mee te doen aan de *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*, een internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het doel van deze studie is om burgerschapscompetenties van leerlingen in verschillende landen in kaart te brengen, en na te gaan waardoor mogelijke verschillen tussen scholen en landen veroorzaakt worden.

Daarbij staan vier domeinen van burgerschapscompetenties centraal:

- Democratie – kennis over de democratische rechtstaat en democratisch handelen
- Maatschappelijke basiswaarden – kennis van basiswaarden als gelijke rechten, vrijheid en sociale verbondenheid
- Participatie – kennis over mogelijkheden voor inspraak en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen
- Identiteit – verkennen van de eigen identiteit en die van anderen met betrekking tot de bijdrage aan de samenleving; eigen verantwoordelijkheid durven nemen.

In de studie is onderzocht in hoeverre leerlingen over competenties binnen deze vier domeinen beschikken, en in hoeverre leraren en scholen hun onderwijs op de ontwikkeling van deze competenties afstemmen. Dit rapport geeft de uitkomsten van dit onderzoek voor Nederland weer. Daarbij wordt steeds een vergelijking gemaakt met de invulling van burgerschapseducatie en de burgerschapscompetenties van jongeren in andere landen.



## 1.2 Onderzoeksopzet

De *International Civics and Citizenship Education Study* (ICCS) bouwt voort op eerder onderzoek van de IEA naar burgerschap in het onderwijs. In 1971 is, als onderdeel van de *Six Subject Study*, in 10 landen onderzocht in welke mate leerlingen kennis over burgerschap hebben, en welke factoren hierop van invloed zijn. Dit vergelijkend onderzoek, waaraan ook Nederland deelnam, vond plaats bij 10- en 14-jarige leerlingen, en bij leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs. Eén van de bevindingen was dat Nederlandse leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, samen met Duitse, Israëlische en Amerikaanse leerlingen, meer kennis over burgerschap bezaten dan leerlingen in de overige deelnemende landen (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975).

In 1999 vond onder auspiciën van de IEA een tweede, meer omvangrijke, studie naar burgerschapscompetenties plaats. Aan deze *Civic Education Study* (CIVED) namen 14-jarige leerlingen uit 28 landen deel (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Een jaar later werd de studie, onder een beperkter aantal landen, ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs uitgevoerd (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002). Nederland heeft aan de CIVED studie naar de competenties van leerlingen niet deelgenomen.<sup>1</sup>

De ICCS studie heeft enerzijds tot doel om na te gaan in hoeverre er sinds 1999 veranderingen zijn opgetreden in de kennis van jongeren over burgerschap, en in hun houdingen en waarden. Om die reden is in ICCS voor een deel gebruik gemaakt van dezelfde vragen als in CIVED. Aangezien een dergelijke vergelijking voor ons land niet mogelijk is, wordt hier in dit rapport verder geen aandacht gegeven. Degenen die hierin geïnteresseerd zijn worden verwezen naar het internationale eindrapport (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). Anderzijds had de ICCS studie tot doel aan te sluiten bij de politieke en maatschappelijke ontwikkelingen die zich sinds 1999 in de wereld, en met name in de Westerse wereld hebben voltrokken. Door de aanslagen van 11 september 2001 in de Verenigde Staten is de aandacht voor veiligheid en bedreigingen van buitenaf wereldwijd toegenomen. Dat geldt zeker ook voor ons land, met de moord op Pim Fortuyn in 2002 en Theo van Gogh in 2004, en de dreigingen naar aanleiding van de film *Fitna* uit 2008. Daarnaast is in Nederland, maar ook daarbuiten, de aandacht voor immigratie sinds 1999 sterk toegenomen. De ICCS studie speelt hierop in door leerlingen te bevragen naar hun opvattingen, houdingen en waarden ten aanzien hiervan.

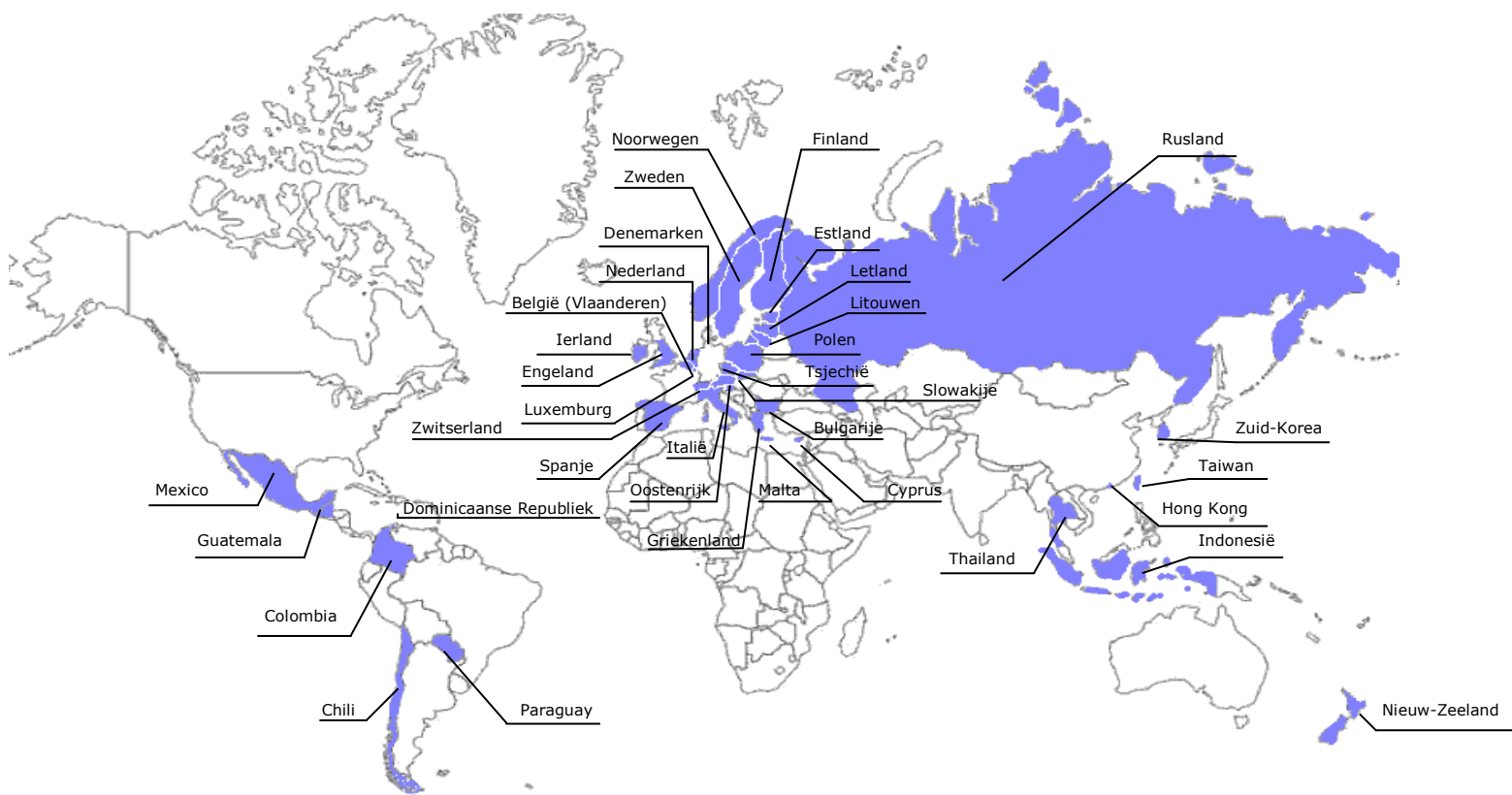
### 1.2.1 Deelname aan het onderzoek

Aan het ICCS onderzoek hebben in totaal 38 landen uit met name Europa, Azië en Latijns-Amerika deelgenomen (zie figuur 1.1). Europese landen waren in het onderzoek sterk oververtegenwoordigd. Naast enkele Oost-Europese landen hebben in Europa alleen Duitsland, Frankrijk, Schotland en Portugal niet aan het onderzoek deelgenomen.

---

<sup>1</sup> Onderdeel van CIVED vormde ook een kwalitatieve beschrijving van burgerschap in het onderwijs. Nederland heeft wel een bijdrage geleverd aan dit deel van de studie, maar niet deelgenomen aan het empirisch onderzoek naar burgerschapscompetenties van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Figuur 1.1 Deelnemende landen aan ICCS 2009



Latijns-Amerika	Europa				Azië en Australië	
Chili	België (Vl.)	Finland	Litouwen	Polen	Rusland	Hong Kong
Colombia	Bulgarije	Griekenland	Luxemburg	Slovenië		Indonesië
Dominicaanse Republiek	Cyprus	Ierland	Malta	Slowakije		Nieuw-Zeeland
Guatemala	Denemarken	Italië	Nederland	Tsjechië		Taiwan
Mexico	Engeland	Letland	Noorwegen	Zweden		Thailand
Paraguay	Estland	Liechtenstein	Oostenrijk			Zuid-Korea
		Zwitserland				

De doelgroep van het onderzoek bestond uit 14-jarige leerlingen en hun leraren op school. In Nederland heeft het onderzoek zich gericht op leerlingen in klas 2 van het voortgezet onderwijs. Scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs met 14-jarige leerlingen zijn buiten het onderzoek gelaten. Door de IEA is een steekproef van 150 scholen voor voortgezet onderwijs getrokken. Voor ons land is de steekproeftrekking, net als in enkele andere landen, afgestemd op de steekproeftrekking voor PISA 2009. Voor PISA en ICCS is eenzelfde steekproefkader is gebruikt. De steekproef is vervolgens zo getrokken dat een school die een grote kans had aan om in de PISA steekproef te komen een kleine kans had om tot de ICCS steekproef te behoren, en omgekeerd. Voor ons land is gewerkt met twee afzonderlijke steekproefkaders: een kader voor vmbo- en een kader voor havo/vwo vestigingen. Hierin waren alle vestigingen met een eigen BRIN-nummer opgenomen. De steekproeftrekking heeft vervolgens plaatsgevonden op basis van de grootte van de school. Voor iedere geselecteerde school zijn daarnaast twee vervangingsscholen getrokken, die aangezocht konden worden wanneer de geselecteerde school niet aan het onderzoek wilde deelnemen.

Van de 150 geselecteerde scholen in ons land voldeden 141 scholen aan de door de IEA gestelde criteria. De overige 9 vestigingen waren gefuseerd, of hadden geen tweede klas leerlingen (meer) bij hen op school. Van de 141 scholen hebben in ons land uiteindelijk 67 scholen (48%), voor een deel vervangingsscholen, met 1964 leerlingen aan het onderzoek deelgenomen<sup>2</sup> (95% binnen de deelnemende scholen; 46% van het totaal aantal leerlingen in de steekproef) (zie tabel 1.1). Nederland heeft daarmee niet voldaan aan de eis van minimaal 85% deelname die door de IEA wordt gesteld.

Tabel 1.1 Deelname scholen en leerlingen aan ICCS 2009 leerlingenvragenlijst

Land	Deelname scholen aan studie (in %)		Totaal aantal scholen (met deelnemende leerlingen)	Leerling-deelname binnen scholen (in %)	Totaal aantal deelnemende leerlingen	Algehele deelname-percentage	
	Zonder vervangings-scholen	Met vervangings-scholen				Zonder vervangings-scholen	Met vervangings-scholen
Nederland	36.6	47.7	67	95.4	1964	35.0	45.5

Er blijkt geen 'selectie bias' ten aanzien van de grootte van de school in de deelname van scholen aan het onderzoek. Relatief hebben wel iets meer vmbo-scholen dan havo/vwo-scholen aan het onderzoek deelgenomen. Doordat scholen en leerlingen, net als in andere deelnemende landen, in de analyses 'gewogen' zijn is het niettemin mogelijk een zo representatief mogelijk beeld van de situatie in Nederland te schetsen.

<sup>2</sup> Per school is aselekt een klas uit alle tweede klassen (binnen het desbetreffende schooltype) getrokken om deel te nemen aan het onderzoek. Op de 30 grootste scholen uit de steekproef zijn aselekt twee klassen getrokken voor deelname.

In het kader van ICCS is ook een schoolvragenlijst afgenomen bij de directeur of schoolleider, en een docentenvragenlijst onder 15 docenten per school. In totaal hebben 46 directeuren en schoolleiders de vragenlijst geretourneerd. Voor de docentenvragenlijst werden docenten *at random* geselecteerd uit alle docenten die aan een tweede klas binnen hun school lesgeven. In Nederland hebben in totaal slechts 236 docenten van 22 scholen aan het onderzoek deelgenomen. De resultaten hiervan zijn onvoldoende betrouwbaar om een beeld te schetsen van de wijze waarop burgerschap vorm krijgt op Nederlandse scholen. Om die reden zijn deze gegevens niet gebruikt voor de voorliggende rapportage.

### 1.2.2 Onderzoeksinstrumentarium

Het onderzoeksinstrumentarium voor leerlingen bestond uit een kennistoets, een leerlingenvragenlijst en de zogeheten ‘Europese module’.

- **Kennistoets:** de toets bestond uit een mix van ongeveer 40 meerkeuze- en open vragen over een breed spectrum van onderwerpen die gerelateerd zijn aan burgerschap. Er zijn zeven versies van de toets, waarvan elke leerling steeds één versie ontvangt. Leerlingen dienden de toets in 45 minuten af te ronden;
- **Leerlingenvragenlijst:** de vragenlijst bracht de percepties, waarden en attitudes van leerlingen met betrekking tot burgerschapseducatie in kaart. Daarnaast bestond de vragenlijst uit vragen naar de achtergrond van leerlingen en hun ouders, en hun deelname aan binnen- en buitenschoolse activiteiten. Het invullen van de vragenlijst vroeg ongeveer 40 minuten;
- **Europese module:** de Europese module bestond uit 12 toetsvragen, waarvoor leerlingen maximaal 12 minuten de tijd kregen om deze te beantwoorden. Daarnaast bestond de module uit vragen naar opvattingen, waarden en attitudes van leerlingen met betrekking tot Europa en de Europese Unie. Het invullen van deze vragen kostte leerlingen ongeveer 15 minuten.

Het onderzoeksinstrumentarium voor leraren bestond uit een vragenlijst, waarin docenten werden gevraagd naar hun activiteiten in de klas en in de school met betrekking tot burgerschap, de mogelijkheden voor leerlingen om op school actief te zijn, doelen van burgerschapseducatie op school, en de daarbij gehanteerde werkvormen en beoordelingswijzen. Het invullen van de vragenlijst kostte leraren ongeveer 20 tot 30 minuten. Schoolleiders kregen een vragenlijst waarin gevraagd werd naar de wijze waarop bij hen op school invulling aan burgerschapseducatie wordt gegeven, in hoeverre zich in de omgeving van de school bepaalde problemen voordoen, en de wijze waarop leerlingen, ouders en docenten worden betrokken bij beslissingen die op school genomen worden.

## 1.3 Leeswijzer

In dit rapport worden de bevindingen en conclusies uit het internationale onderzoek voor Nederland beschreven. Het rapport bouwt daarmee voort op de eerste bevindingen van het onderzoek die in juni 2010 openbaar zijn gemaakt

(Maslowski, Naayer, Isac, Oonk & Van der Werf, 2010). Naast een typering van burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen en een beschrijving van de wijze waarop burgerschapseducatie op scholen in ons land is vormgegeven en wordt ervaren, wordt daarbij waar mogelijk steeds een vergelijking gemaakt met de overige landen die aan ICCS deelnamen, als ook specifiek met de Europese landen die aan ICCS deelnamen. Bijzondere aandacht gaat daarbij uit naar Vlaanderen, Engeland, Denemarken en Zweden, aangezien de onderwijscontext in deze landen op onderdelen overeen komt met de situatie in ons land.

Het rapport volgt in hoofdlijnen de opzet van het internationale ICCS-rapport dat eind november 2010 door de IEA is gepubliceerd (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). In de voorliggende rapportage voor Nederland zijn tevens de bevindingen uit het Europese rapport geïntegreerd, dat eveneens eind november 2010 is verschenen (Kerr, Sturman, Schulz & Burge, 2010). De nadruk ligt op de bevindingen uit het onderzoek, waarbij in hoofdlijnen is aangegeven op welke wijze de verschillende aspecten van burgerschap in kaart zijn gebracht. Voor meer gedetailleerde informatie hierover wordt verwezen naar het Assessment Framework (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Kerr, 2008) en het internationale technische rapport van de IEA over ICCS (Schulz, Ainley & Fraillon, 2011).

In aanvulling op bovenstaande rapporten verschijnt nog een ICCS encyclopedie, waarin voor elk van de deelnemende landen een beschrijving wordt gegeven van het beleid dat ten aanzien van burgerschapseducatie wordt gevoerd, en op welke wijze burgerschapseducatie is vormgegeven. Een overzicht hiervan op hoofdlijnen is in hoofdstuk 2 van dit rapport opgenomen. Centraal daarin staat de vraag op welke wijze, in vergelijking tot andere landen, burgerschap in het curriculum op school vorm krijgt. Daarbij gaat het enerzijds om de mate waarin thema's rond burgerschap zijn opgenomen in de kerndoelen, dan wel extra-curriculair door scholen worden ingevuld. Daarnaast wordt ingegaan op onderwerpen rond burgerschap die in het Nederlandse curriculum zijn opgenomen, en in hoeverre deze verschillen van het onderwijs over burgerschap in andere landen. De informatie voor de schets van het burgerschapsonderwijs is gebaseerd op gegevens die door de nationale onderzoekscoördinatoren in elk van de deelnemende landen zijn verstrekt.

In hoofdstuk 3 komt de kennis van Nederlandse leerlingen op het terrein van burgerschap aan bod. Nederlandse leerlingen worden daarbij ingedeeld aan de hand van drie beheersingsniveaus. Aangegeven wordt hoe het gemiddelde kennisniveau van Nederlandse leerlingen over burgerschap zich verhoudt tot het kennisniveau van leerlingen in andere landen. Daarnaast wordt beschreven welke kenmerken van leerlingen en scholen samenhangen met de kennis die leerlingen over burgerschap verwerven.

Hoofdstuk 4 gaat in op de houdingen en overtuigingen van leerlingen op het gebied van burgerschap. Aan de orde komt in welke mate leerlingen voorstander zijn van democratische beginselen, en hoe zij staan tegenover gelijke rechten voor minderheidsgroeperingen in ons land. Het vertrouwen dat Nederlandse leerlingen hebben in instituties en politieke partijen wordt beschreven, en in een internationale context geplaatst. Datzelfde geldt voor de belangstelling die

jongeren in ons land voor politiek hebben, en de mate waarin zij zich met Nederland identificeren.

Hoofdstuk 5 gaat in op de interesse en actieve participatie van leerlingen in maatschappelijke activiteiten. Aangegeven wordt in hoeverre leerlingen geïnteresseerd zijn in politieke en maatschappelijke onderwerpen, in hoeverre zij deelnemen aan politieke en maatschappelijke activiteiten buiten school, en in hoeverre zij verwachten later zelf politiek en maatschappelijk actief te zullen zijn.

In hoofdstuk 6 staan de leeromgeving in de klas en op school centraal. Beschreven wordt in hoeverre de school en de klas een oefenplaats biedt voor debatvaardigheden, deelname aan besluitvormingsprocessen via een leerlingenraad, en andere vormen van leerlingenparticipatie. Daarnaast wordt ingegaan op de mate waarin het klasklimaat op school een sociaal veilige omgeving biedt waarin leerlingen zich gestimuleerd voelen om hun mening naar voren te brengen en met anderen in discussie te gaan.

In hoofdstuk 7 staat centraal in hoeverre leerling-, klas- en schoolfactoren van invloed zijn op de burgerschapscompetenties die leerlingen verwerven. Daarbij wordt met name gekeken naar de effecten van deze factoren op de kennis van leerlingen over burgerschap, hun houding tegenover gelijke rechten voor immigranten en hun verwachte politieke participatie in de toekomst.

Hoofdstuk 8 gaat in op Europees burgerschap. Achtereenvolgens komen aan bod de kennis die leerlingen hebben over Europa en de Europese Unie, hun houding tegenover Europese integratie en de mate waarin zij zichzelf met Europa identificeren.

Tot slot wordt in hoofdstuk 9 een samenvatting gegeven van de mate waarin burgerschap op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs is ingevoerd, in vergelijking tot andere landen, en van de mate waarin zij burgerschapscompetenties bezitten.



## 2 De inbedding van burgerschap in het onderwijs

### 2.1 Inleiding

Scholen in het voortgezet onderwijs zijn sinds 2006 bij wet verplicht om het actief burgerschap en de sociale integratie van leerlingen te bevorderen. Deze opdracht staat tegen de achtergrond van een afbrokkelend vertrouwen tussen burgers onderling, tussen burgers en publieke instellingen, en tussen burgers en overheid (Memorie van Toelichting, nr. 29 959). In veel andere landen kampt men met soortgelijke problemen, en geven scholen – vaak al beduidend langer dan in ons land – aandacht aan burgerschapsvorming. Paragraaf 2.2 schetst kort de beleidscontext te waarbinnen burgerschapseducatie binnen ons land vorm krijgt, en vergelijkt deze met de situatie in andere landen.

Paragraaf 2.3 gaat aansluitend in op de wijze waarop burgerschap in het onderwijs is ingebed. Daarbij gaat het in de eerste plaats om de kerndoelen die aan burgerschap gerelateerd zijn, en in hoeverre deze binnen vakken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan bod komen. Daarnaast kennen scholen de maatschappelijke stage. Het primaire doel van een maatschappelijke stage is jongeren kennis laten maken met de samenleving en hoe zij daar zelf een (vrijwillige) bijdrage aan kunnen leveren. Het geeft hen de mogelijkheid om in contact te komen met bepaalde groepen in de samenleving die zich grotendeels buiten hun directe blikveld bevinden, zoals gehandicapten en ouderen.

In scholierenverkiezingen die voorafgaande aan de landelijke verkiezingen op veel scholen worden gehouden, maken leerlingen ook kennis met politieke partijen en de werking van verkiezingen. Deze ‘schaduwverkiezingen’ op school worden gebruikt om ook in de les aandacht te besteden aan de manier waarop politieke besluitvorming plaatsvindt en hoe men door te stemmen invloed kan uitoefenen op de politieke keuzes die gemaakt worden. Daarnaast kennen scholen inspraakmogelijkheden voor leerlingen. Door zich verkiesbaar te stellen voor de leerlingengeleding in de medezeggenschapsraad kunnen leerlingen actief een rol spelen in de besluitvormingsprocessen op school.

In paragraaf 2.4 komt vervolgens aan bod welke onderwerpen centraal staan in de burgerschapsvorming van leerlingen op school. Daarbij gaat het om democratische principes, politieke besluitvorming, de rol van massamedia, mensenrechten en sociale en etnische verschillen in de samenleving. Paragraaf 2.5 beschrijft ten slotte in hoeverre en op welke wijze leraren worden voorbereid om burgerschapsvorming van leerlingen te bevorderen.



## 2.2 Burgerschap in het onderwijsbeleid

### 2.2.1 *Burgerschap als prioritaire beleidsterrein*

Aan het begin van de jaren negentig vroeg de toenmalige minister van onderwijs Ritzen aandacht voor de opvoedende taak van het onderwijs (vgl. Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008). Dit leidde onder meer tot het instellen van het Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs, dat tot taak had informatie te verzamelen over de wijze waarop in het onderwijs wordt gedacht over en gewerkt aan de pedagogische opdracht, en de minister en het onderwijs hierover te adviseren. De invloed van het platform op het curriculum van scholen bleek uiteindelijk beperkt, maar het markeerde niettemin de toenemende belangstelling van de overheid voor de taak van scholen om jongeren tot verantwoordelijke burgers op te leiden (Dijkstra, Ten Dam, Hooghoff & Peschar, 2010).

De maatschappelijke opdracht van de school kreeg een hernieuwde impuls met het aantreden van het eerste Kabinet-Balkenende in 2002. De Onderwijsraad bracht aan het eind van dat jaar een verkenning uit waarin de vraag centraal stond in hoeverre de samenleving nog voldoende sociale samenhang kent, en welke bijdrage het onderwijs aan het herstel dan wel het behoud van sociale samenhang kan leveren (Onderwijsraad, 2002). Deze verkenning werd gevolgd door *Onderwijs en burgerschap*, waarin de Onderwijsraad voor een brede aanpak van burgerschap in scholen pleitte (Onderwijsraad, 2003). Een eerste facet van burgerschap volgens de Onderwijsraad is het schoolburgerschap – dat onder meer tot uiting komt in de wijze waarop men op school met elkaar omgaat, maar ook in de mogelijkheden die leerlingen worden geboden om invloed uit te oefenen op de besluiten die binnen school worden genomen. Daarnaast onderscheidt de raad maatschappelijk burgerschap – de verantwoordelijkheid voor en de bijdrage die leerlingen leveren aan de instandhouding en verbetering van de plaatselijke gemeenschap. Ten derde heeft de school een rol in het voorbereiden van leerlingen op het politiek- of het staatsburgerschap. Van leerlingen wordt verwacht dat zij de democratische beginselen onderschrijven, en actief dan wel passief bijdragen aan de instandhouding van de democratische rechtstaat.

In het verlengde hiervan was in Koers VO, de kwaliteitsagenda voor het voortgezet onderwijs, de maatschappelijke opdracht van scholen als één van de speerpunten opgenomen. Hoewel het primaat voor de vormgeving hiervan bij de scholen zelf werd gelegd, werd in de agenda gewezen op het belang dat “jongeren waarden en normen meekrijgen, sociale competenties verwerven, begrip krijgen voor de Nederlandse samenleving en voorbereid worden op een actief burgerschap” (Ministerie van OCW, 2004, p. 19). Concreet werden plannen voor het opzetten van maatschappelijke stages aangekondigd, het opnemen van de maatschappelijke opdracht van scholen in het toezichtskader van de inspectie, en het opnemen van burgerschapsvorming in de kerndoelen.

Als vervolg hierop werd eind 2005, met steun van alle partijen in de Tweede Kamer, een wetsvoorstel aangenomen dat scholen met ingang van 1 februari 2006 verplichtte het ‘actief burgerschap en de sociale integratie’ van leerlingen te bevorderen, zowel in het basis-, voortgezet als het speciaal onderwijs. De inspectie ziet er op toe dat scholen aandacht geven aan burgerschapsvorming. In het

onderwijsverslag 2007/2008 meldt de inspectie dat zij in haar toezicht nadrukkelijker aandacht besteedt aan de wijze waarop scholen invulling geven aan hun socialisatiefunctie (Inspectie van het onderwijs, 2009). De aandacht van de inspectie gaat daarbij uit naar activiteiten die scholen ondernemen om het actief burgerschap bij leerlingen te stimuleren, maar ook naar de mate waarin leerlingen houdingen en gedragingen ontwikkelen die de sociale integratie kunnen ondermijnen.

De noodzaak om aandacht te besteden aan de socialisatie van jongeren werd enkele jaren geleden opnieuw onderstreept door een advies van de Onderwijsraad. De raad wijst in haar advies *Richtpunten bij de onderwijsagenda's* op de drie centrale functies die het onderwijs vervult (Onderwijsraad, 2008). Naast de kwalificatiefunctie door middel van het aanleren van basisvaardigheden en de selectie- en allocatiefunctie door het waarborgen van goede aansluitingen binnen het onderwijs en tussen onderwijs en arbeidsmarkt, is ook de socialisatiefunctie een primaire verantwoordelijkheid van de overheid. Mede als gevolg daarvan is burgerschap ook als één van de prioriteiten in de beleidsagenda voor het voortgezet onderwijs 2008-2011 geplaatst (Ministerie van OCW, 2008), en wordt ook in het huidige bestuursakkoord VO gewezen op de noodzaak van een brede vorming naast goede prestaties op de kernvakken (VO-raad en Ministerie van OCW, 2011).

#### *Vergelijking met andere landen in ICCS*

Niet alleen in Nederland staat burgerschapsvorming hoog op de beleidsagenda voor het onderwijs. Van de 23 Europese landen die naast Nederland aan de studie deelnamen, geven ook Bulgarije, Cyprus, Engeland, Griekenland, Italië, Litouwen, Luxemburg, Slovenië en Spanje aan dat burgerschap in hun land tot de beleidsprioriteiten behoort (39% van de Europese landen) (Tabel 2.1). In de overige Europese landen bestaat wel aandacht voor burgerschap in het onderwijsbeleid, maar wordt hieraan geen hoge prioriteit gegeven. Alleen in Zwitserland en Slowakije speelt burgerschap in het onderwijsbeleid geen rol van betekenis.

In de ons omringende landen is er met name in Engeland ruim aandacht voor burgerschap. Sinds het eind van de negentiger jaren, met het verschijnen van het *Crick Report* (Advisory Group on Education and Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, 1998), staat burgerschap in Engeland hoog op de onderwijsagenda. In 2002 werd het *citizenship programme* in het nationale curriculum opgenomen: een apart vak voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dat ook formeel getoetst wordt (zie ook Tabel 2.3). In 2008 is het nationale curriculum herzien, en is ook het vak burgerschapsvorming ingrijpend gewijzigd, waarbij de nadruk sterker is komen te liggen op het bevorderen van participatie in de samenleving en leerlingeninspraak, de nationale identiteit van leerlingen en sociale integratie en diversiteit (QCA, 2007; Keating, Kerr, Lopes, Featherstone & Benton, 2009).

**Tabel 2.1**    *Onderwijsbeleid ten aanzien van burgerschapseducatie in de verschillende ICCS-landen*

[illegible]

Tabel 2.1 Onderwijsbeleid ten aanzien van burgerschapseducatie in de verschillende ICCS-landen

Land	Prioriteit van burgerschaps-educatie in het onderwijs-beleid	Onderdeel van het beleid ten aanzien van burgerschapseducatie										
		Onderdeel van het curriculum (als apart vak of geïntegreerd in andere vakken)	Cross-curriculair	Bijeenkomsten en speciale gebeurtenissen	Extra-curriculaire activiteiten	Ervaringen in de klas / ethos	Leerlingenparticipatie	School ethos, schoolcultuur en waarden	Betrokkenheid van ouders / lokale gemeenschap	Schoolbestuur	Verbinding school met de gemeenschap	Participatie van leerlingen en docenten in de gemeenschap
Noorwegen	Gemiddeld	•		•		•	•	•				
Oostenrijk	Gemiddeld	•	•				•	•	•	•	•	•
Paraguay	Gemiddeld	•			•		•	•	•	•	•	•
Polen	Gemiddeld	•		•	•		•	•		•	•	•
Rusland	Gemiddeld	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Slowakije	Geen		•	•		•						
Slovenië	Hoog	•		•	•	•	•	•				
Spanje	Hoog	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Taiwan	Gemiddeld		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Thailand	Hoog	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•
Tsjechië	Gemiddeld		•			•	•		•			
Zuid-Korea	Gemiddeld	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•
Zweden	Gemiddeld	•	•				•	•	•	•	•	
Zwitserland	Laag	•	•			•		•	•			

Ook in Denemarken is er de afgelopen jaren ruim aandacht aan burgerschap gegeven, maar ligt de prioriteit in het huidige onderwijsbeleid bij ‘basisvakken’ als Deens, wiskunde en natuurwetenschappen. Dat neemt niet weg dat er in de afgelopen jaren in het curriculum veranderingen zijn doorgevoerd gericht op de burgerschapsvorming van Deense leerlingen. In 2005 is in Denemarken voor leerlingen in klas 2 van het voortgezet onderwijs het vak “Samfundsfag” ingevoerd, dat veel gelijkenis vertoont met het vak maatschappijleer in ons land. De eindtermen voor dit vak, dat voorheen pas vanaf klas 3 werd aangeboden, zijn in 2009 herzien. Ook is in Denemarken een discussie gaande of, gegeven het toenemend aantal kinderen van migranten, niet een sterkere nadruk op burgerschapsvorming, en in het bijzonder het onderwijzen van democratische waarden, moet worden gelegd (Bruun, in druk).

In Vlaanderen zijn recent de cross-curriculaire kerndoelen aangepast voor de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs (AKOV, 2010). Burgerschap komt hierin in verschillende domeinen aan de orde, in de vorm van zowel politiek-juridische, socio-economische en socioculturele dimensies van de samenleving. De bijbehorende eindtermen bestrijken vergelijkbare onderwerpen en domeinen als de kerndoelen in ons land. Burgerschap neemt daarmee in het Vlaamse voortgezet onderwijs in grote lijnen een vergelijkbare positie in als in ons land.

In Zweden wordt in verschillende vakken aandacht besteed aan aspecten van burgerschap, maar krijgt de ontwikkeling van burgerschapscompetenties hoofdzakelijk vorm in de sociale omgang binnen school, de participatie van leerlingen aan activiteiten binnen school, en de betrokkenheid van ouders bij school. Deze aspecten worden grotendeels aan de schoolgemeenschap overgelaten, en onttrekken zich daarmee voor een belangrijk deel aan de invloed van het (lokale) onderwijsbeleid.

## 2.2.2 *Beleidsthema's verbonden met burgerschapsvorming*

In ons land ligt de nadruk sterk op ‘actief burgerschap’. Het onderwijs heeft tot taak de bereidheid en het vermogen van leerlingen te stimuleren om onderdeel uit te maken van de gemeenschap en daaraan zelf ook een actieve bijdrage te leveren (vgl. Onderwijsraad, 2003). Actief burgerschap is in dat kader verbonden met sociale integratie. Sociale integratie verwijst naar “de deelname van burgers aan de samenleving, ongeacht hun etnische of culturele achtergrond, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur” (Memorie van Toelichting, nr. 29 666). De term sociale integratie kan daarmee worden opgevat als een nadere specificatie van het begrip actief burgerschap. Tegelijkertijd legt het expliciet de nadruk op belang dat andere etnische en culturele groepen zich niet onttrekken aan deelname aan de samenleving. Van hen wordt tevens verwacht dat zij open staan voor de Nederlandse cultuur.

Hoewel er in het onderwijsbeleid aandacht is voor politiek-juridische aspecten van burgerschap – onder meer in de vorm van kerndoelen over politiek en democratie – ligt het accent daarmee in ons land sterk op het sociaal-cultureel burgerschap (vgl. Onderwijsraad, 2003). Deze gerichtheid op sociaal-cultureel burgerschap komt ook

tot uiting in de beleidsmaatregelen ten aanzien van burgerschap, en het toezicht op de naleving hiervan door de inspectie. Centraal in het burgerschapsonderwijs staat de maatschappelijke stage (Ministerie van OCW, 2004; Ministerie van OCW, 2008). Het primaire doel van de maatschappelijke stage is om jongeren kennis te laten maken met de samenleving en hoe zij daar zelf een (vrijwillige) bijdrage aan kunnen leveren. Naast de maatschappelijke stage zijn er ten aanzien van het voortgezet onderwijs geen concrete beleidsmaatregelen die zich op de burgerschapsvorming van leerlingen richten. De invulling hiervan wordt in de eerste plaats aan scholen zelf overgelaten. Waar het om het aanbod van burgerschap en integratie op scholen gaat hanteert de inspectie vier aandachtspunten:

- Sociale competenties: de school schenkt aandacht aan bevordering van sociale competenties;
- Openheid naar de samenleving en de daarin aanwezige diversiteit: de school schenkt aandacht aan de samenleving en de diversiteit daarin, en bevordert deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving;
- Basiswaarden en democratische rechtsstaat: de school bevordert basiswaarden en de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat;
- School als ‘oefenplaats’: de school brengt burgerschap en integratie ook zelf in de praktijk.

De eerste twee aandachtspunten zijn geheel toegesneden op het sociaal-cultureel burgerschap, terwijl de laatste twee aandachtspunten onderdelen kennen die eveneens aan het politiek-juridisch burgerschap raken. In het geval van basiswaarden en de democratische rechtstaat ligt de nadruk echter sterk op het handhaven van basiswaarden. De aandacht voor de democratische rechtstaat wordt grotendeels in dit perspectief geplaatst, door te onderzoeken in hoeverre “het onderwijs niet in strijd is met de basiswaarden van de democratische rechtstaat en of de school systematisch uitingen van leerlingen corrigeert die daarmee in strijd zijn” (Inspectie van het onderwijs, 2006, p. 11). Voor de ‘school als oefenplaats’ geldt dat de school een leer- en werkomgeving biedt waarin burgerschap en integratie zichtbaar zijn. Scholen dienen de beginselen van burgerschap en integratie zelf in praktijk te brengen en leerlingen mogelijkheden te bieden om hiermee te oefenen. Het politiek-juridisch burgerschap, zoals het zich kandidaat stellen voor de leerlingenraad op school, vormt hiervan slechts een klein onderdeel. Belangrijker zijn op de meeste scholen (het handhaven van) goede omgangsvormen, protocollen om pesten te gaan, het inschakelen van leerlingen als mediators bij conflicten, en dergelijke.

#### *Vergelijking met andere landen in ICCS*

Een sterke gerichtheid op sociaal-cultureel burgerschap is niet alleen kenmerkend voor ons land, maar is ook in de meeste andere landen zichtbaar (vgl. Tabel 2.1). In Denemarken bestaat in het onderwijsbeleid veel aandacht voor de sociale veiligheid op school (Bruun, in druk). Daarnaast wordt, zoals ook in paragraaf 2.2.1 is aangegeven, recent gediscussieerd over democratische beginselen in het licht van etnische diversiteit. Het debat richt zich op de vraag of Deense basiswaarden niet nadrukkelijker in het onderwijs verankerd moeten worden. De aandachtspunten in het Deense beleid hebben daarmee parallellen met het huidige

Nederlandse beleid. Daarnaast is er in Denemarken echter, sterker dan in ons land, ook aandacht voor het politiek-juridische burgerschap in scholen. In 2006 verscheen de nota “Learning Democracy”, waarin het belang van onderwerpen als democratie en politieke verhoudingen voor het onderwijs wordt benadrukt (Danish Ministry of Education, 2006). Tevens is in 2008 de “Danish Democracy Canon” geïntroduceerd (Danish Ministry of Education, 2008), waarin zowel nationale als internationale mijlpalen in de totstandkoming van een democratische rechtsstaat worden besproken.

Dit verschilt van de wijze waarop burgerschap in Zweden gestalte wordt gegeven. In Zweden bestaat in het onderwijsbeleid weinig aandacht voor het politiek-juridisch burgerschap van jongeren. In Zweden ligt de nadruk zelfs sterker dan in ons land op sociale competenties van jongeren en hun maatschappelijke betrokkenheid (Sandström Kjellin, Stier, Einarson, Davies & Asunta, 2010). Minder dan in ons land staan daarbij echter etnisch-culturele verschillen centraal. In Zweden gaat de aandacht vooral uit naar basiswaarden als mensenrechten, duurzaamheid en respect voor de omgeving; waar sprake is van etnisch-culturele aspecten ligt de nadruk niet zozeer bij vraagstukken van integratie, maar veeleer bij respect voor andere culturen.

In Vlaanderen kent men een vergelijkbare opbouw van het burgerschapscurriculum als in Nederland. In de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs wordt burgerschap geplaatst in vier contexten: de school, de familie, de media, en democratische structuren. In het kader van de laatste context zijn drie globale doelen geformuleerd die gelijkenis vertonen met de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet in ons land (vgl. De Groof & Franck, in druk), en betrekking hebben op kennis van democratische beginselen en politieke verhoudingen. De overige doelen hebben vooral te maken met basiswaarden als respect en tolerantie op school en binnen het gezin, en inzicht in de rol van media op beeldvorming. In met name de laatste jaren van het voortgezet onderwijs neemt politiek en staatsinrichting een prominenter plaats in, en verdwijnen sociaal-culturele aspecten meer naar de achtergrond.

Voor Engeland was een belangrijke reden om meer aandacht aan burgerschap te geven dat het vertrouwen in de overheid onder jongeren laag was, en men via het onderwijs de legitimatie van de politiek en maatschappelijke instituties wilde vergroten. De nadruk lag daardoor juist relatief sterk op politiek-juridisch burgerschap. Met de recente herziening van het nationale curriculum zijn echter, in reactie op het rapport *Diversity and Citizenship Curriculum Review* (Ajegbo, Kiwan & Sharma, 2007), sociaal-culturele aspecten van burgerschap sterker aangezet. De bestaande drie curriculumlijnen voor burgerschap zijn uitgebreid met een vierde, onder de naam *Identities and diversity: living together in the UK*. Centraal hierin staat dat leerlingen kennismaken met de verschillende nationale, regionale, etnische en religieuze culturen, groepen en gemeenschappen in het land, en verkennen hoe sociale cohesie tot stand kan komen (QCA, 2007). Daarmee is het beleid rond burgerschapsvorming in Engeland sinds 2008 sterkere gelijkenissen gaan vertonen met het beleid in ons land.

Samenvattend zijn er weliswaar verschillen tussen Nederland en de ons omringende landen ten aanzien van de beleidsthema's rond burgerschap, maar gaat het hierbij om marginale verschillen. Door de aandacht in Denemarken voor immigratie en etnische diversiteit, en de grotere aandacht voor sociale vraagstukken in Engeland, zijn de verschillen de afgelopen jaren zelfs eerder verkleind dan vergroot. De enige uitzondering hierop vormt Zweden. Zowel ten aanzien van de thema's die in het onderwijsbeleid centraal staan, als ten aanzien van het perspectief van waaruit deze thema's worden benaderd, wijkt het af van de andere ons omringende landen.

## 2.3 Burgerschap in het curriculum

### 2.3.1 *Burgerschapseducatie als apart vak*

In ons land komt burgerschap niet als apart vak in de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan bod<sup>3</sup>. Het is niet vastgelegd op welke wijze scholen invulling moeten geven aan burgerschap in het onderwijs. In de Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie' (nr. 29 666) zijn hiervoor ook gegronde redenen aangegeven. Naast het algemene beginsel dat de overheid in haar beleid uitgaat van autonome onderwijsinstellingen, is de achterliggende gedachte dat het onderwijs niet geïsoleerd van anderen een bijdrage levert aan de bevordering van burgerschap en integratie. Zij doet dit samen met andere vormende instituten, waaronder in de eerste plaats het gezin (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). Als uitgangspunt geldt daarom dat scholen manieren zoeken om ouders en de omgeving van de school te betrekken in hun aanpak. Het belang van kennismaking en ontmoeting wordt in dit verband benadrukt. Het gaat hierbij om het kennismaken met de samenleving en de ontmoeting van kinderen van verschillende afkomst.

#### *Vergelijking met andere landen in ICCS*

Voor de meeste ons omringende landen, zoals Vlaanderen en Zweden, geldt dat burgerschapsvorming, net als in Nederland, niet als een apart vak in het curriculum is opgenomen (zie Tabel 2.2). Een voorname uitzondering hierop, zoals in paragraaf 2.2 aangegeven, vormt Engeland. In Engeland is sinds 2002 *Citizenship education* opgenomen in het nationale curriculum, en verplicht voor alle leerlingen tussen 11 en 16 jaar (Ireland, Kerr, Lopes, Nelson & Cleaver, 2006). Hoewel het als leerstof verplicht is, hebben scholen niettemin wel de vrijheid om te bepalen op welke wijze *Citizenship Education* wordt aangeboden. Een groot aantal scholen biedt het als afzonderlijk vak aan, maar op sommige scholen is het op een andere manier in hun onderwijs verankerd. In deze scholen worden onderdelen van *Citizenship Education* doorgaans in verschillende vakken aangeboden, of als onderdeel van het zogeheten PSHE curriculum (*Personal, Social and Health Education*).

---

<sup>3</sup> Het vak maatschappijleer (en in het bijzonder maatschappijleer 1) is wel (grotendeels) vergelijkbaar met de wijze waarop vakken op het gebied van burgerschapseducatie in andere landen zijn ingevuld. Maatschappijleer 1 start in het vmbo echter pas in leerjaar 3. Voor havo en vwo wordt alleen in de Tweede Fase maatschappijleer gegeven.



In Denemarken is in 2005 voor de tweede klas van het voortgezet onderwijs het vak *Samfundsfag* ingevoerd. Het vak kent drie domeinen: politiek, economie en sociaal-culturele thema's. De thematiek van het vak sluit daarmee nauw aan bij de wijze waarop in de curricula van andere landen aandacht wordt besteed aan burgerschap. In Tabel 2.2 is het echter niet vermeld als een verplicht vak over burgerschap, omdat burgerschap in Denemarken breder wordt opgevat dan alleen als kennis over de politiek en economie, en de sociaal-culturele verhoudingen in het land (Bruun, in druk).

Hoewel burgerschapsvorming in de meeste West-Europese landen niet als apart vak in het curriculum is opgenomen, staan Engeland en Denemarken hiermee in Europa niet alleen. In Ierland, Spanje en Zwitserland, evenals in de meeste Oost-Europese landen wordt eveneens een vak in de onderbouw van het voortgezet onderwijs onderwezen dat betrekking heeft op burgerschap.

### 2.3.2 *Burgerschapseducatie in andere vakken*

Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs in ons land zijn een aantal kerndoelen geformuleerd waarin aspecten van burgerschap aan bod komen. Voorbeelden van deze kerndoelen zijn: “De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen en daarbij respectvol met kritiek om te gaan” (kerndoel 36) en “De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politiek bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn” (kerndoel 44) (voor een uitgebreid overzicht, zie Bron, 2006, p. 12-13).

Deze kerndoelen komen in de onderbouw voor een belangrijk deel in vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en economie aan de orde. Een dergelijke inbedding van burgerschapsthema's in verschillende zaakvakken vinden we ook in de ons omringende landen terug. In Vlaanderen is burgerschap in beginsel een cross-curriculair thema, waaraan alle leraren in school aandacht moeten besteden. In de praktijk komt deze opdracht echter in de eerste plaats op de schouders van taal- en geschiedenisdocenten, en docenten godsdienst of levensbeschouwing terecht, aangezien deze vakken het meest verwant zijn met de thema's die rond burgerschap voor de eerste twee leerjaren zijn vastgesteld.

Hetzelfde geldt voor Denemarken en Engeland. Hoewel in beide landen sprake is van een apart vak voor burgerschapseducatie (dan wel aspecten van burgerschap) wordt ook in andere vakken aandacht besteed aan onderwerpen die binnen dit domein vallen. In Denemarken gaat het daarbij vooral om Deens en de verschillende zaakvakken; een beperkt aantal scholen kiest er daarnaast voor het juist in een groot aantal verschillende vakken aan bod te laten komen. In Engeland geldt dat burgerschap eveneens in een verscheidenheid aan vakken aan bod kan komen – zoals Engels, ICT, godsdienst, geschiedenis of politiek – maar dat het zwaartepunt ligt bij alpha- of gamma-vakken die in school worden aangeboden. De indruk bestaat dat relatief weinig scholen in Engeland aandacht besteden aan burgerschap in andere vakken wanneer zij dit eveneens als apart vak aanbieden.

Tabel 2.2 Aanpak van burgerschapseducatie in de verschillende ICCS-landen

Land	Aanpak van burgerschapseducatie in school						
	Apart vak (verplicht)	Apart vak (optioneel)	Geïntegreerd in een aantal verschillende vakken	Cross-curriculair	Raden en speciale manifestaties	Extra-curriculaire activiteiten	Schoolcultuur en ethos
België (Vlaanderen)			■	■	■	■	■
Bulgarije			■	■	■	■	■
Chili			■	■	■	■	■
Colombia	□	□	■	■	□	□	■
Cyprus			■	■	■	■	■
Denemarken			■	■			■
Dominicaanse Republiek	■		■	■	■	■	■
Engeland	■		■	■	■	■	■
Estland	■		■	■			
Finland			■	■		■	■
Griekenland	□		■		■		■
Guatemala			■	■	■	■	■
Hong Kong				■	■	■	
Ierland	■		■	■	■	■	■
Indonesië	■						
Italië			■	■	■	■	■
Letland			■	■	■	■	■
Liechtenstein			■		■	■	■
Litouwen	■		■	■	■	■	■
Luxemburg	■		■	■	■	■	■
Malta			■	□	■	■	■
Mexico	■		■	■	■	■	■
Nederland			■		■	■	■
Nieuw-Zeeland			■	■	■	■	■
Noorwegen			■		■		■
Oostenrijk			■	■			
Paraguay	■		■			■	
Polen	■				■	■	
Rusland	■			■	■	■	■
Slowakije	■			□	□	□	□
Slovenië	■		■		■		■
Spanje	■		■	■	■	■	■
Taiwan	■			■	■	■	■
Thailand			■		■	■	■
Tsjechië	■		■	■			
Zuid-Korea	■		■	■	■	■	■
Zweden			■	■			
Zwitserland	■		■	■			■

Verklaring gebruikte symbolen:

- = voor alle opleidingsvormen en schooltypen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs
- = verschilt per opleidingsvorm of schooltype in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

De inbedding van burgerschap in andere vakken is daarmee in de eerste plaats een alternatief voor Engelse scholen om aan de verplichting te voldoen *Citizenship Education* in het curriculum op te nemen.

Voor de meeste landen geldt dat het aanbieden van burgerschapseducatie in een apart vak niet betekent dat daarnaast niet ook in andere vakken aandacht wordt besteed aan burgerschap. Uitzonderingen hierop zijn alleen Taiwan, Indonesië, Polen, Rusland en Slowakije. In deze vijf landen komt burgerschapseducatie alleen als apart vak in het formele curriculum aan de orde. Alleen in Hong Kong wordt burgerschap noch als apart vak, noch geïntegreerd in enkele andere vakken aangeboden. Burgerschapseducatie krijgt in Hong Kong vorm via cross-curriculaire activiteiten.

### 2.3.3 *Burgerschap in andere schoolse activiteiten*

#### *Extra-curriculaire activiteiten*

Burgerschap komt in ons land in veel activiteiten binnen school aan de orde. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om specifieke projecten die scholen organiseren, zoals een sponsorloop voor een project in ontwikkelingslanden, of om speciale activiteiten die aansluiten bij de actualiteit, zoals scholierenverkiezingen tijdens de verkiezingen voor de Tweede Kamer of het Europees Parlement. Daarnaast kennen veel scholen voortgezet onderwijs debatclubs waarin leerlingen over maatschappelijke problemen debatteren, en nemen leerlingen vanuit hun school deel aan lokale of nationale debatcompetities. Een andere activiteit die breed ingang heeft gevonden in het voortgezet onderwijs is de maatschappelijke stage. Het primaire doel van de maatschappelijke stage is jongeren kennis te laten maken met de samenleving en hen te tonen hoe zij daar zelf een bijdrage aan kunnen leveren. Hoewel het zwaartepunt van de stages in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs ligt, starten veel scholen hiermee al in klas 2 of klas 3. In veel gevallen is in deze eerste leerjaren echter nog geen sprake van individuele stages, maar van collectieve stages, dan wel van stages waarbij docenten van de school zelf betrokken zijn.

Hoewel scholen verschillen in de mate waarin zij aandacht besteden aan elk van deze (en andere) activiteiten binnen school, geldt dat vrijwel elke school op verschillende manieren aandacht besteed aan burgerschap. Burgerschapseducatie krijgt op veel scholen zelfs voornamelijk vorm via dergelijke extra-curriculaire activiteiten. Dat geldt ook voor de ons omringende landen. In Engeland worden scholen gestimuleerd om leerlingen te laten deelnemen aan activiteiten binnen school en hun eigen lokale gemeenschap. Scholen geven hieraan, net als in ons land, invulling vanuit hun eigen visie of identiteit (Nelson & Kerr, in druk). Dat geldt ook voor Vlaanderen. Veel Vlaamse scholen ontplooiën een brede waaier aan activiteiten om het burgerschap van leerlingen te stimuleren, zij het dat deze onderling vaak niet op elkaar zijn afgestemd (Kavadias & Dehertogh, 2010). In Denemarken en Zweden worden ook extra-curriculaire activiteiten ontplooid op scholen die gericht zijn op burgerschapsvorming, en op basis van de beschikbare informatie lijkt het dat scholen hieraan min of meer evenveel aandacht geven als in ons land (vgl. Moos, Krejsler & Fibæk Laursen, 2009). Dit lijkt minder sterk te gelden voor een aantal andere Europese landen, waaronder Oostenrijk, Zwitserland,

Griekenland, Slovenië, Tsjechië en Estland, waarin op scholen relatief weinig aandacht is voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties buiten het reguliere curriculum (Tabel 2.2).

#### *Schoolcultuur en ethos*

Scholen in ons land proberen daarnaast bepaalde waarden, vaak ontleend of gekoppeld aan de identiteit van de school, in het onderwijs en in de omgang tussen docenten en leerlingen en leerlingen onderling tot uitdrukking te laten komen. Dat kan door pestprotocollen te hanteren, lessen te wijden aan programma's als 'Leefstijl', door leerlingen als mediators aan te wijzen op het moment dat er ruzies tussen leerlingen ontstaan, of door binnen de school met kleinschalige teams te werken waarin zich betekenisvolle relaties tussen docenten en leerlingen kunnen ontwikkelen. Gestreefd wordt naar een klimaat op school waarin de (sociale) veiligheid voor leerlingen, maar ook voor docenten gewaarborgd wordt.

Deze thema's zijn nagenoeg universeel. Verschillende landen kennen maatregelen om pesten tegen te gaan. In Denemarken dienen scholen bijvoorbeeld een beleidsplan tegen pestgedrag van leerlingen te ontwikkelen, als onderdeel van het "Værdiregelsæt" – een verzameling regels op basis van door de school uitgedragen waarden. Dit *Værdiregelsæt* beoogt de gedragsregels voor leerlingen en docenten op school vast te leggen, vanuit de waarde van wederzijds respect. In Zweden kent men vergelijkbare regelingen binnen scholen. In Vlaanderen geven schoolleiders en docenten aan vooral oog te hebben voor het normbesef van leerlingen, en voor het eerbiedigen van respect en tolerantie in de omgang met anderen (Kavadias, Stouthuysen & De Maeyer, 2008). Dit krijgt in Engeland vorm door de begeleiding van leerlingen, door mentoren en begeleiders. Naast de begeleiding die in de klas plaatsvindt, is er op vrijwel alle scholen deeltijds of voltijds een begeleider aangesteld die belast is met de *pastoral care* op school. Deze begeleider treedt op wanneer zich ruzies tussen leerlingen voordoen en bemiddelt tussen docenten en leerlingen bij conflicten (Thomas, Peng & Yee, 2009). Veel van de activiteiten die gericht zijn op verdraagzaamheid binnen school en een klimaat waarin iedereen zich ook sociaal en emotioneel kan ontwikkelen, komen ook in de PSHE op school aan bod. PSHE heeft in Engeland veelal de vorm van een vak waarin een verscheidenheid aan onderwerpen aan bod komt met betrekking tot de sociale, emotionele en lichamelijke ontwikkeling van leerlingen – qua inhoud vergelijkbaar met, maar uitgebreider dan de mentorlessen in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs in ons land.

#### *Participatie van leerlingen in de besluitvorming op school*

Leerlingen in ons land hebben een stem in de besluitvorming op school. In de WMS is opgenomen dat de medezeggenschapsraad een leerlingengeleding kent. In de medezeggenschapsraad kunnen leerlingen zich uitspreken over een grote diversiteit aan zaken die hen aangaan, zoals de regels die op school worden gehanteerd, het lesrooster en het beleid met betrekking tot de toelating en verwijdering van leerlingen. Hoewel leerlingen die zich kandideren voor de medezeggenschapsraad veelal uit de bovenbouw afkomstig zijn, en het animo onder onderbouwleerlingen om hiervoor te stemmen gering is, kennen veel scholen daarnaast inspraakorganen waarin ook leerlingen uit de onderbouw in grotere mate vertegenwoordigd zijn. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om

leerlingenraden waarin vertegenwoordigers uit de verschillende leerjaren vertegenwoordigd zijn, of om klassenvertegenwoordigers.

Naast deze formele inspraakmogelijkheden worden er op sommige scholen ook andere vormen gehanteerd om leerlingen een stem te geven in de beleidskeuzes die worden gemaakt. Voorbeelden hiervan zijn (Stokking & Sol, 2010):

- Enquêtes onder leerlingen, vanuit de school of vanuit leerlingen zelf geïnitieerd en georganiseerd. Deze enquêtes, die schoolbreed worden afgenomen, hebben doorgaans betrekking op de tevredenheid van leerlingen over het onderwijs op school of op actuele zaken die binnen de school spelen;
- Beoordeling van nieuwe docenten door zitting te nemen in een sollicitatiecommissie;
- Leerlingenenquêtes over (het onderwijs verzorgd door) individuele docenten. De uitkomsten van deze enquêtes hebben over het algemeen tot doel het onderwijs (verder) te verbeteren;
- Informele contacten tussen leerlingen en individuele docenten over de inhoud, aanpak en planning van de lessen, de toetsing of het pedagogisch-didactisch handelen van de docent.

Deze vormen van leerlingenparticipatie zijn geen gemeengoed op scholen, maar er is wel een tendens waarneembaar dat scholen nagaan hoe zij leerlingen een grotere invloed kunnen geven op schoolprocessen. In andere landen worden soortgelijke ontwikkelingen gerapporteerd. In vrijwel alle landen is er een vorm van leerlingeninspraak via medezeggenschaps- of leerlingenraden. Daarnaast staat zowel in Zweden als in Engeland de invloed van leerlingen op het onderwijs in de belangstelling. In Zweden oordelen leerlingen over de lesstof en het functioneren van de docent, hetwelk een rol speelt in de formele beoordeling van docenten. Engeland verplicht scholen sinds 2008, met het verschijnen van de nota *Working Together – Giving Children and Young People A Say*, om leerlingen te betrekken bij de besluitvorming op school, waarbij scholen de vrijheid hebben zelf te bepalen op welke wijze zij dat organiseren.

## **2.4 Thema's en onderwerpen die in burgerschapseducatie aan bod komen**

### **2.4.1 Aandacht voor basiswaarden**

Het ontbreekt aan een nauwkeurig beeld van thema's en onderwerpen die rond burgerschap in de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan bod komen. Weliswaar geven de kerndoelen op hoofdlijnen aan welke onderwerpen in het onderwijs moeten worden behandeld, maar deze laten anderzijds ruimte voor interpretatie en accentverschillen. Door de SLO is een kernleerplan ontwikkeld dat specifiek belangrijke thema's en onderwerpen voor burgerschapseducatie benoemt (Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009). Het gaat hierbij om een voorstel van onderwijsinhouden, hoewel mede ingegeven door de praktijk op scholen, waar scholen zich nog nauwelijks door laten leiden bij het vormgeven van hun onderwijs over burgerschap.

Voor de beschrijving van onderwerpen is om die reden gebruik gemaakt van het onderwijsverslag van de inspectie van het onderwijs. Hoewel breder dan alleen de onderbouw en leerjaar 2, geeft de inspectie aan dat scholen zich in het kader van burgerschap met name richten op sociale vaardigheden, leren van omgangsregels en basiswaarden (Inspectie van het onderwijs, 2010). Bij deze basiswaarden gaat het om vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, verdraagzaamheid en het afwijzen van onverdraagzaamheid, autonomie, en het afwijzen van discriminatie. Het belang dat aan deze basiswaarden wordt gehecht is bovendien redelijk stabiel over de afgelopen jaren (Inspectie van het onderwijs, 2008; 2009).

Voor de meeste andere landen geldt dat hier ook basiswaarden, in de vorm van mensenrechten en het omgaan met conflicten, in het onderwijs aandacht krijgen (Tabel 2.3). Vrijwel alle landen leggen enige of sterke nadruk op mensenrechten in het onderwijs voor 14-jarige leerlingen. Hetzelfde geldt voor de omgang met conflicten. De verwachting is dat de mate waarin dit plaatsvindt, en de wijze waarop, niettemin sterk tussen scholen en tussen landen verschilt.

#### 2.4.2 *Aandacht voor andere culturen*

In ons land dienen scholen in hun onderwijs aandacht te besteden aan de samenleving en de diversiteit daarin. De inspectie ziet hier ook op toe. Uitgangspunt daarbij is dat de school een open en actieve opstelling vertoont “naar de lokale en/of regionale omgeving en de samenleving, en ... leerlingen daarmee in contact [brengt], ook voor wat betreft de diversiteit in de achtergrond van leeftijdgenoten, en de verscheidenheid aan godsdiensten, etniciteiten en culturen, opvattingen, leefwijzen en gewoonten”.<sup>4</sup> Veel scholen voor voortgezet onderwijs geven hier in de praktijk ook invulling aan. Van de onderzochte havo/vwo scholen besteedde 70% in het schooljaar 2008/2009 regelmatig aandacht hieraan; voor het vmbo werd een vergelijkbaar percentage gerapporteerd (73%) (Inspectie van het onderwijs, 2010).

Inzicht en begrip voor andere culturen is ook in andere landen een belangrijk thema in het onderwijs rond burgerschap (tabel 2.2, kolom 3). In de meeste landen krijgt dit sterke nadruk in het onderwijs.

#### 2.4.3 *Aandacht voor democratie en politieke instituties*

In de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is opgenomen dat leerlingen op hoofdlijnen moeten leren hoe het Nederlandse politiek bestel als democratie functioneert en dat zij leren zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn (kerndoel 44). Daarnaast moeten leerlingen inzicht krijgen in de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie (kerndoel 45). Uit het onderwijsverslag komt naar voren dat het merendeel van de scholen ook aandacht besteedt aan kennis over democratie. Dit gebeurt vaker in havo/vwo dan in het vmbo (Inspectie van het onderwijs, 2010). Scholen geven in hun onderwijs echter minder vaak aandacht aan democratische beginselen en instituties dan aan de sociale vaardigheden van leerlingen. In termen

---

<sup>4</sup> Staatscourant 5 juli 2006, nr. 128, p. 13/2

van de drie niveaus die eerder door de Onderwijsraad (2003) zijn onderscheiden lijkt de visie op burgerschap sterker gekleurd door het ‘burgerschap binnen de school’ en het ‘maatschappelijk burgerschap’ dan door het ‘politiek burgerschap’.

In sommige andere landen staan de verschillende aspecten van politiek burgerschap nadrukkelijker centraal in het onderwijs. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om kennis over het rechtssysteem en de rechtspraak, om de werking van het parlement en overheidsinstituten, en om verkiezingen en stemrecht. In Engeland krijgen de formele, politieke aspecten van burgerschap zelfs ruime aandacht in het onderwijs, naast andere thema's die in het nationale curriculum ook uitgebreid aan bod komen. In andere landen, zoals Indonesië, Ierland, Zuid-Korea, Slowakije, Spanje, Zwitserland en Thailand wordt ook veel aandacht gegeven aan politiek burgerschap, terwijl andere onderwerpen juist relatief minder centraal staan. Opvallend daarbij is dat al deze landen, met uitzondering van Thailand, burgerschap als een apart vak in het curriculum hebben opgenomen. Daar dient bij aangetekend te worden dat andere landen met een vak burgerschap niet steeds in dezelfde mate politieke en staatsrechtelijke thema's behandelen, en in een enkel geval (Rusland) zelfs de nadruk leggen op maatschappelijke onderwerpen (Tabel 2.3).

## **2.5 Burgerschap in lerarenopleiding en professionaliseringsactiviteiten**

Goed onderwijs wordt als voorwaarde gezien voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties bij leerlingen, en leraren vervullen daarin een centrale rol. Sommige landen kennen een afzonderlijke opleiding voor leraren die betrokken zijn bij de burgerschapsvorming van leerlingen, die zij al dan niet kunnen aanvullen met bij- en nascholingscursussen. Landen verschillen in de mate waarin dergelijke cursussen worden aangeboden, en naar de mate waarin deze al dan niet verplicht zijn. In Tabel 2.4 is weergegeven in hoeverre in elk van de deelnemende landen leraren worden opgeleid om burgerschap in hun onderwijs aan de orde te stellen.

In 2008 is een leidraad ontwikkeld om burgerschapscompetenties voor leraren te ontwikkelen, en deze te verweven in het curriculum van de lerarenopleidingen (Christelijke Hogeschool Windesheim, 2008). In deze leidraad wordt uitgegaan van de verantwoordelijkheid van alle docenten in school om een bijdrage te leveren aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Dit heeft echter niet geleid tot een duidelijk herkenbare invulling van burgerschap in het curriculum van de lerarenopleidingen. Thema's rond burgerschap komen in de lerarenopleiding vrijwel uitsluitend aan bod waar deze gerelateerd zijn aan de kerndoelen en de vakinhouden. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs gaat het daarbij in de eerste plaats om de vakken aardrijkskunde en geschiedenis.

Door verschillende instituten worden bij- en nascholingscursussen aangeboden op het gebied van burgerschapseducatie. Deze cursussen of workshops zijn veelal gericht op mogelijkheden voor leraren om burgerschap in hun lessen aan de orde te stellen, en maken deel uit van een maatwerkprogramma om burgerschap op school vorm te geven.

Ook in de ons omringende landen is burgerschap vaak geen expliciet vak of onderdeel van de lerarenopleiding. Aspecten van burgerschap komen daarbij integraal in andere vakken aan de orde. In Vlaanderen komt burgerschap zijdelings aan bod als onderdeel van meer algemene vakken die tijdens de opleiding van docenten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs worden aangeboden. Daarnaast bieden lerarenopleidingen veelal projecten aan, waarin aspecten van burgerschap aan bod komen – zoals het omgaan met verschillen in de klas of multicultureel onderwijs (De Groof & Franck, in druk). Ook in Denemarken komt burgerschap nauwelijks in de opleiding van leraren aan de orde, zij het dat de lerarenopleidingen sinds 2007 een vak dat aandacht geeft aan religie en levensbeschouwing hebben uitgebreid met thema's die expliciet op het terrein van burgerschap liggen (Bruun, in druk).

Een uitzondering vormt de lerarenopleiding in Engeland. Leraren die het vak burgerschapseducatie willen verzorgen kunnen zich hierop specialiseren tijdens hun opleiding (Nelson & Kerr, in druk). Sinds 2001 biedt een aantal hogescholen en universiteiten, in samenwerking met scholen voor voortgezet onderwijs, een opleidingsprogramma aan waarin aankomende leraren een *Citizenship PGCE* kwalificatie kunnen verwerven. In scholen die burgerschap geïntegreerd in andere vakken aan bod laten komen, wordt echter niet vereist dat deze vakdocenten over een dergelijke *Citizenship PGCE* kwalificatie beschikken. Naast het speciale opleidingsprogramma voor *Citizenship* docenten, kent Engeland een groot aantal nascholingsinstituten die docenten trainen in het lesgeven over burgerschap. Scholing en professionalisering van docenten op het terrein van burgerschap krijgt daarmee in Engeland beduidend meer aandacht dan in ons land.



Tabel 2.2 Onderwerpen van burgerschapseducatie die in de verschillende ICCS-landen aan de orde komen in het onderwijs

Land	Onderwerpen van burgerschapseducatie											
	Mensenrechten	Juridische systeem en rechtspraak	Begrijpen van andere culturen en etniciteiten	Parlement en overheidsinstellingen	Stemmen en verkiezingen	Economie	Vrijwilligerswerk	Oplossen van conflicten	Communicatie-studies (media)	Internationale organisaties en wereldgemeenschap	Regionale organisaties en instituties	Het milieu
België (Vlaanderen) <sup>1</sup>	■	□	■	■	■	■	□	■	■	■	□	■
Bulgarije	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Chili	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Colombia	■	■	■	■	■	□	□	■	■	■	□	■
Cyprus	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■
Denemarken	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Dominicaanse Republiek	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	□	■
Engeland	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Estland	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□
Finland	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Griekenland	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Guatemala	□	■	■	□	■	■	□	□	□	□	□	■
Hong Kong	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
Ierland	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Indonesië	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■
Italië	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Letland	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Liechtenstein <sup>1</sup>	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■
Litouwen	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■
Luxemburg	□	□	■	□	□	□	□	■	■	□	□	■

Land	Onderwerpen van burgerschapseducatie											
	Mensenrechten	Juridische systeem en rechtspraak	Begrijpen van andere culturen en etniciteiten	Parlement en overheidsinstellingen	Stemmen en verkiezingen	Economie	Vrijwilligerswerk	Oplossen van conflicten	Communicatie-studies (media)	Internationale organisaties en wereldgemeenschap	Regionale organisaties en instituties	Het milieu
Malta	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Mexico	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■	■
Nederland	■	■	■	■	■	□	□	■	□	■	■	■
Nieuw-Zeeland	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Noorwegen	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	□	■
Oostenrijk	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Paraguay	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Polen	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Rusland	□	□	■	□	□	■	■	■	■	□	□	■
Slowakije	■	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■	■
Slovenië	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Spanje	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Taiwan	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Thailand	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tsjechië	■	■	■	■	■	□	□	□	■	■	■	■
Zuid-Korea	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Zweden	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	□	■
Zwitserland	■	■	■	■	■	□	□	■	□	■	■	■

Verklaring gebruikte symbolen: ■ = sterke nadruk; ■ = enige nadruk; □ = geen nadruk

1 Hoewel burgerschapseducatie geen apart vak is in het curriculum voor leerjaar 2 kunnen aspecten van burgerschapseducatie via andere vakken aan bod komen.

Tabel 2.3 Mate waarin leraren geschoold worden in het onderwijs van burgerschapsvorming, en de mate waarin burgerschapscompetenties worden getoetst op school en onderwerp zijn van het onderwijstoezicht

Land	Karakterisering leraren betrokken bij burgerschapseducatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs			Mate waarin burgerschapseducatie aan bod komt ...								Toetsing van burgerschaps- competenties van leerlingen	Toezicht op activiteiten van scholen in het kader van burgerschapseducatie
				in de lerarenopleiding			in de na- en bijscholing van leerkrachten						
	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Schoolleiders	Karakter van de na- en bijscholing		
België (Vlaanderen)	■	■	□	■	■	□	■	■	□	■	◐	nee	ja
Bulgarije	□	■	□	□	■	□	□	■	□	■	◐	ja	ja
Chili	■	■	□	-	■	-	□	□	□	□	○	ja	ja
Colombia	■	■	□	□	□	□	■	■	■	■	◐	ja	ja
Cyprus	-	■	-	□	□	□	□	■	□	-	◐	nee	nee
Denemarken <sup>1</sup>	■	■	□	■	■	□	□	□	□	□	◐	nee	nee
Dominicaanse Republiek	□	■	□	■	■	■	■	■	□	□	◐	ja	ja
Engeland	■	■	■	□	□	■	■	■	■	■	◐	ja	ja
Estland	□	■	■	□	□	□	■	■	■	□	◐	ja	nee
Finland	■	■	□	■	■	□	□	□	□	□	○	ja	nee
Griekenland <sup>2</sup>	□	■	□	□	□	□	□	□	□	□	○	ja	ja
Guatemala	■	■	□	■	■	□	■	■	□	□	◐	nee	nee
Hong Kong	■	□	□	□	□	□	■	□	□	■	◐	nee	ja
Ierland	■	■	■	□	□	□	■	■	■	□	◐	ja	ja
Indonesië	□	■	■	■	■	■	□	■	■	■	●	ja	ja
Italië	■	■	□	□	□	□	■	■	□	■	◐	ja	nee
Letland	□	■	■	■	■	■	□	■	■	■	●	ja	ja

Land	Karakterisering leraren betrokken bij burgerschapseducatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs			Mate waarin burgerschapseducatie aan bod komt ...								Toetsing van burgerschaps- competenties van leerlingen	Toezicht op activiteiten van scholen in het kader van burgerschapseducatie	
				in de lerarenopleiding			in de na- en bijscholing van leerkrachten							
	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Schoolleiders	Karakter van de na- en bijscholing			
Liechtenstein	☐	■	☐	■	■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	∅	ja	nee
Litouwen	-	■	■	-	■	■	■	■	■	■	■	◐	ja	ja
Luxemburg	☐	■	☐	☐	■	☐	☐	■	☐	■	■	◐	ja	nee
Malta	-	■	-	■	■	☐	■	■	☐	■	■	◐	ja	ja
Mexico	■	■	■	☐	☐	■	■	■	■	■	■	◐	ja	ja
Nederland	☐	■	☐	☐	■	☐	☐	■	☐	☐	☐	◐	nee	ja
Nieuw-Zeeland <sup>3</sup>	☐	■	☐	☐	■	☐	☐	■	☐	☐	☐	◐	ja	nee
Noorwegen	☐	■	☐	■	■	☐	☐	■	☐	☐	☐	◐	ja	nee
Oostenrijk	■	■	☐	■	-	-	■	-	-	-	-	◐	nee	nee
Paraguay	☐	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	●	ja	nee
Polen	☐	■	☐	☐	☐	☐	■	☐	☐	☐	☐	◐	ja	ja
Rusland	☐	■	■	☐	■	■	■	■	■	■	■	●	ja	ja
Slovenië	■	■	☐	■	■	☐	■	■	■	■	■	◐	ja	nee
Slowakije	☐	■	■	☐	■	■	■	■	■	■	■	◐	ja	ja
Spanje	☐	■	☐	■	■	-	■	■	-	■	■	◐	ja	nee
Taiwan	☐	☐	■	☐	☐	■	☐	■	■	■	■	◐	ja	ja
Thailand	☐	■	☐	☐	■	☐	☐	■	☐	■	■	◐	ja	ja
Tsjechië	☐	☐	■	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	∅	nee	-
Zuid-Korea	☐	■	■	☐	☐	☐	■	■	■	■	■	◐	ja	ja

Land	Karakterisering leraren betrokken bij burgerschapseducatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs			Mate waarin burgerschapseducatie aan bod komt ...								Toetsing van burgerschaps- competenties van leerlingen	Toezicht op activiteiten van scholen in het kader van burgerschapseducatie
				in de lerarenopleiding			in de na- en bijscholing van leerkrachten						
	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Alle leerkrachten	Leerkrachten van vak- ken waarvan burger- schap deel uitmaakt	Speciale leerkrachten voor burgerschaps- educatie	Schoolleiders	Karakter van de na-en bijscholing		
Zweden	■	■	□	■	■	□	■	■	□	■	◐	ja	ja
Zwitserland <sup>4</sup>	□	■	□	□	□	□	■	■	□	■	◐	ja	nee

Aanwezigheid opleidingsactiviteiten voor leraren over burgerschap:

■ = aanwezig; □ = niet aanwezig

Status van de bij- en nascholingsactiviteiten voor leraren over burgerschap: ● = verplicht; ● = optioneel; ○ = niet van toepassing

#### Noten

- geen gegevens beschikbaar of niet van toepassing

1 Er bestaat geen nationaal curriculum, maar er is sprake van een aantal ministeriële regelingen die samen het gemeenschappelijk curriculum vastleggen, waarvan burgerschapseducatie deel uitmaakt

2 Burgerschapseducatie wordt niet gedoceerd in de tweede klas van het voortgezet onderwijs, maar onderdelen ervan kunnen in verschillende vakken aan de orde komen

3 Burgerschapseducatie vormt een belangrijk deel van de *social studies* in het curriculum

4 Er bestaan grote verschillen in de wijze waarop in de verschillende kantons invulling wordt gegeven aan burgerschap. In sommige kantons is burgerschap een vak binnen het curriculum, terwijl in andere kantons het geïntegreerd is in verschillende vakken

## 3 Kennis over burgerschap

### 3.1 Inleiding

In het onderzoek naar burgerschapscompetenties neemt de kennis van leerlingen over burgerschap een centrale plaats in. Een belangrijke reden hiervoor is dat het kennisdomein bij uitstek tot het terrein van het onderwijs wordt gerekend. In de eindtermen en kerndoelen die in de verschillende Europese landen ten aanzien van burgerschap zijn geformuleerd, komt het bevorderen van kennis over democratische principes, politieke instituties en mensenrechten in vrijwel alle landen terug.

Paragraaf 3.3 gaat in op de kennis die leerlingen in ons land op het gebied van burgerschap hebben, afgezet tegen de kennis van leerlingen in andere landen. Beschreven wordt in hoeverre de kennis van leerlingen in het vmbo afwijkt van de kennis die leerlingen in het havo en vwo op het terrein van burgerschap hebben. In paragraaf 3.3 wordt daarnaast ingegaan op verschillen in kennis tussen leerlingen op basis van geslacht, hun sociaal-economische achtergrond, hun etnisch-culturele achtergrond, en de mate waarin thuis politieke en maatschappelijke vraagstukken onderwerp van gesprek zijn. In paragraaf 3.4 zijn drie beheersingsniveaus onderscheiden, die weergeven in hoeverre leerlingen toegerust zijn om adequaat in de samenleving te functioneren. Aangegeven is wat het beheersingsniveau van Nederlandse leerlingen is, en in hoeverre leerlingen al dan niet over voldoende burgerschapscompetenties beschikken. Daaraan voorafgaand wordt allereerst beschreven op welke wijze de kennis van leerlingen over burgerschap in deze studie is gemeten (paragraaf 3.2). In dat kader worden enkele voorbeeldvragen beschreven die aan leerlingen zijn voorgelegd.

### 3.2 Raamwerk om kennis over burgerschap te meten

#### 3.2.1 Vier domeinen van burgerschap

Burgerschap wordt opgevat in termen van zowel politiek als maatschappelijk burgerschap (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008). De competenties die leerlingen op het terrein van politiek en maatschappelijk burgerschap dienen te verwerven zijn uitgesplitst naar vier inhoudsdomeinen:

- a. *Democratie*: kennis over burgerrechten en -plichten, de democratische rechtstaat, democratisch handelen en de rol van politieke en maatschappelijke instituties;
- b. *Maatschappelijke basiswaarden*: kennis van basiswaarden, zoals gelijke rechten, vrijheid en sociale verbondenheid;
- c. *Participatie*: kennis over mogelijkheden voor inspraak, en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen;
- d. *Identiteit*: verkennen van de eigen identiteit en die van anderen met betrekking tot de samenleving, en het durven nemen van eigen verantwoordelijkheid.

*Democratie* wordt gezien als het belangrijkste inhoudsdomein. Dit domein heeft betrekking op kennis over en inzicht in formele en informele mechanismen en structuren die de basis vormen voor de verhouding tussen burger en maatschappij, en voor het functioneren van de samenleving als geheel. Daarbij gaat het allereerst om de rol die burgers en groepen burgers krijgen toebedeeld in de maatschappij, dan wel zelf kiezen, de rechten en plichten van burgers in een democratische samenleving, en de mogelijkheden die burgers hebben om zelf een actieve bijdrage aan de maatschappij te leveren. Ten tweede gaat het om het functioneren van overheidsinstellingen en politieke instituties, zoals de regering, het parlement, het rechtssysteem, toezichthoudende instanties, uitvoerende overheidsinstellingen en het leger. Ten derde heeft het domein betrekking op maatschappelijke organisaties die van invloed zijn op het functioneren van de samenleving. Daarbij kan gedacht worden aan vakbonden, religieuze instellingen, non-gouvernementele organisaties, pressiegroepen, de media of etnisch-culturele organisaties. Ongeveer 40% van de toetsvragen heeft betrekking op dit domein (zie tabel 3.1).

Tabel 3.1 Toetsvragen uitgesplitst naar inhoudsdomein en cognitief domein

	inhoudsdomeinen			
	democratie	basiswaarden	participatie	identiteit
weten	15	3	1	0
redeneren en analyseren	17	22	17	5
totaal	32	25	18	5

Het domein *maatschappelijke basiswaarden* heeft betrekking op drie groepen basiswaarden: gelijke rechten, vrijheid en sociale verbondenheid. Gelijke rechten verwijst naar het principe dat alle mensen het recht hebben op een eerlijke en rechtvaardige behandeling. Het beschermen van dit recht voor iedereen wordt gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor vrede, harmonie en vooruitgang in de samenleving. Vrijheid als basiswaarde gaat uit van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, waarin de vrijheid van geloof, vrijheid van meningsuiting, en de vrijheid om te leven zonder angst zijn vastgelegd (Verenigde Naties, 1948). Samenlevingen hebben de verantwoordelijkheid deze rechten actief te beschermen voor alle burgers, inclusief burgers die tot andere gemeenschappen behoren. Sociale verbondenheid, ten slotte, richt zich op de betrokkenheid, de verbondenheid en een gezamenlijke visie die individuen in een lokale gemeenschap, of in de samenleving als geheel, kenmerkt. Een sterke sociale verbondenheid betekent in dat kader niet zozeer het streven naar uniformiteit, maar veeleer het actief waarderen en beleven van de diversiteit van individuen en gemeenschappen in de samenleving. Vragen die betrekking hebben op dit domein beslaan ongeveer 31% van de toets.

*Participatie als burger*, het derde domein dat onderscheiden wordt, richt zich op activiteiten van individuen in hun gemeenschap. Gemeenschap wordt daarbij breed opgevat, en kan variëren van de school en de buurt tot de maatschappij als geheel. Activiteiten kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op besluitvormingsprocessen, zoals deelname aan inspraakorganen binnen school of het gebruiken van het actief en passief stemrecht. Een tweede type activiteit omvat 'beïnvloeding' door deelname aan het publieke debat, door demonstraties of protesten, of door het ondersteunen van alternatieve plannen of het boycotten dan wel bewust kopen

van bepaalde producten. Tot slot vallen hieronder activiteiten die betrekking hebben op de directe relaties binnen de sociale gemeenschap, zoals het verrichten van vrijwilligerswerk of het deelnemen aan religieuze, culturele of sportverenigingen. In totaal heeft ongeveer 23% van de vragen in de kennistoets betrekking op het domein van participatie.

Het domein van *identiteit* is verhoudingsgewijs, met ongeveer 6% van de vragen, het minst omvangrijke kennisdomein dat getoetst is. Het domein heeft betrekking op de rol die de leerling voor zichzelf ziet weggelegd als burger. Uitgangspunt daarbij is dat voor een deel anderen, zoals ouders en vrienden invloed hebben op deze identiteit, en voor een ander deel leerlingen hierin zelf keuzes kunnen en moeten maken. Leerlingen beïnvloeden op hun beurt ook weer anderen in hun omgeving. Om die reden wordt in de vragen binnen dit domein zowel aandacht gegeven aan het zelfbeeld van leerlingen ten aanzien van hun invulling van burgerschap, als aan de binding die leerlingen voelen met anderen in hun gemeenschap.

### 3.2.2 Cognitieve domeinen van burgerschap

Bij de constructie van de kennistoets is, behalve met de vier hiervoor beschreven inhoudsdomeinen, eveneens rekening gehouden met een spreiding van de vragen over cognitieve domeinen. Twee cognitieve domeinen zijn onderscheiden:

- a. *Weten*: kennis hebben van feiten, en het kunnen omschrijven en toepassen van begrippen op het terrein van burgerschap;
- b. *Redeneren en analyseren*: het interpreteren en verwerken van kennis over burgerschap om houdingen of gedragingen van burgers te kunnen verklaren.

*Weten* heeft betrekking op het kennen van feiten en het kennen van de betekenis van, en het kunnen toepassen van centrale begrippen op het terrein van burgerschap. Daarbij wordt een beroep gedaan op de cognitieve processen van definiëren, identificeren en toepassen. Leerlingen dienen feiten en omschrijvingen van begrippen te herinneren of te herkennen. Daarnaast dienen zij centrale kenmerken of aspecten van begrippen te kunnen onderscheiden. Ten slotte dienen leerlingen begrippen te kunnen toelichten of hiervan voorbeelden te kunnen geven. In totaal bestaat ongeveer een kwart van de toets (24%) uit vragen die betrekking hebben op kennis van feiten en begrippen, waarvan een groot aantal gerelateerd is aan de inhoudsdomeinen democratie en maatschappelijke basiswaarden.

*Redeneren en analyseren* geeft weer in hoeverre leerlingen in staat zijn om hun kennis van burgerschap te gebruiken om hieraan gevolgtrekkingen te verbinden. Daarbij gaat het onder meer om het interpreteren van tekstuele informatie, foto's of tekeningen, en figuren en tabellen. Daarnaast dienen leerlingen informatie uit verschillende bronnen aan elkaar te kunnen relateren, en te integreren om conclusies te trekken, en na te kunnen gaan in hoeverre bepaalde bevindingen naar een andere of een bredere context gegeneraliseerd kunnen worden. Ten slotte dienen zij bepaalde beweegredenen van groepen burgers en bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen te kunnen begrijpen en verklaren vanuit hun kennis over de context waarbinnen deze plaatsvinden. In totaal heeft ruim drie



**Figuur 3.1** Voorbeeldvraag 1 van een gesloten vraag met daarnaast het percentage juiste antwoorden per land

Voorbeelditem meerkeuzevraag		Land	Percentage juiste antwoorden
<p>Hans koopt nieuwe schoenen voor school. Hans komt erachter dat zijn nieuwe schoenen gemaakt zijn door een bedrijf dat de schoenen in een fabriek door jonge kinderen laat maken en hen erg weinig geld betaalt voor hun werk. Hans zegt dat hij zijn nieuwe schoenen niet meer zal dragen.</p> <p>7    Waarom zou Hans weigeren om zijn nieuwe schoenen te dragen?</p> <p><input type="checkbox"/>    Hij denkt dat schoenen die door kinderen gemaakt zijn niet erg lang zullen meegaan.</p> <p><input type="checkbox"/>    Hij wil zijn steun voor het bedrijf dat ze gemaakt heeft niet laten blijken. *</p> <p><input type="checkbox"/>    Hij wil de kinderen die ze maken niet ondersteunen.</p> <p><input type="checkbox"/>    Hij is boos dat hij meer voor de schoenen betaald heeft dan ze eigenlijk waard zijn.</p>		België (Vlaanderen)	81 (1,3)
		Bulgarije	73 (1,7)
		Chili	75 (1,6)
		Colombia	74 (1,4)
		Cyprus	52 (1,5)
		Denemarken	91 (0,7)
		Dominicaanse Republiek	45 (1,4)
		Engeland ‡	82 (1,3)
		Estland	72 (1,6)
		Finland	92 (0,8)
		Griekenland	73 (1,4)
		Guatemala <sup>1</sup>	57 (2,1)
		Hong Kong Δ	73 (1,7)
		Ierland	85 (1,3)
		Indonesië	38 (1,5)
		Italië	85 (1,0)
		Letland	74 (1,4)
		Liechtenstein	83 (2,4)
		Litouwen	74 (1,4)
		Luxemburg	74 (1,3)
		Malta	72 (1,7)
		Mexico	61 (1,2)
		Nederland Δ	72 (2,9)
		Nieuw-Zeeland †	82 (1,4)
		Noorwegen †	84 (1,5)
		Oostenrijk	79 (1,4)
		Paraguay <sup>1</sup>	56 (1,9)
		Polen	76 (1,4)
		Rusland	75 (1,1)
		Slovenië	75 (1,5)
		Slowakije <sup>2</sup>	61 (2,0)
		Spanje	82 (1,6)
		Taiwan	67 (1,1)
		Thailand †	57 (1,5)
		Tsjechië †	67 (1,2)
		Zuid-Korea <sup>1</sup>	77 (1,1)
		Zweden	86 (1,0)
		Zwitserland †	85 (1,3)
		EU gemiddelde	77 (0,2)
		ICCS gemiddelde	71 (0,2)

\* goede antwoord

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

kwart van de toetsvragen (76%) betrekking op het kunnen redeneren en analyseren.

### 3.2.3 Meerkeuzevragen

De kennistoets was voor het merendeel opgebouwd met meerkeuzevragen<sup>5</sup>. Een groot deel van deze meerkeuzevragen bestond uit een korte tekst gevolgd door een vraag met vier antwoordalternatieven (zie figuur 3.1). Een dergelijke vraag werd in de toets veelal gevolgd door een vraag rond hetzelfde onderwerp, maar met betrekking tot een ander inhoudsdomein en/of cognitief domein (zie figuur 3.2). De kennistoets maakt daarnaast ook gebruik gemaakt van meerkeuzevragen zonder inleidende tekst (zie figuur 3.3). Deze 'eenvoudige' meerkeuzevragen hadden voor het grootste deel betrekking op het reproduceren en toepassen van kennis door leerlingen, en relatief minder op redeneren en analyseren. Dat geldt ook voor de meerkeuzevragen waarbij leerlingen een onvolledige bewering of feit dienden aan te vullen met één van de vier antwoordalternatieven (zie figuur 3.4 en 3.6). In het onderstaande worden deze verschillende typen meerkeuzevragen aan de hand van enkele voorbeeldvragen nader beschreven.

In de eerste voorbeeldvraag, weergegeven in figuur 3.1, krijgen leerlingen een ethische kwestie voorgelegd die betrekking heeft op gedrag in een alledaagse situatie. Het gaat hierbij om een vraag die betrekking heeft op het inhoudsdomein *participatie* en het cognitieve domein *redeneren en analyseren*. Het gaat hierbij om een relatief eenvoudige vraag<sup>6</sup> uit de toets. Gemiddeld over alle landen, heeft 71% van de leerlingen deze vraag goed<sup>7</sup> beantwoord, waarbij het gemiddeld percentage goede antwoorden tussen de verschillende landen varieerde van 38% tot 92%. In Nederland is deze vraag door 71% van de leerlingen goed beantwoord, hetgene overeenkomt met het internationale gemiddelde.

De tweede voorbeeldvraag, die is weergegeven in figuur 3.2, bouwt op de eerste vraag voort. Evenals de eerste vraag heeft deze vraag betrekking op het inhoudsdomein *participatie* en het cognitieve domein *redeneren en analyseren*. De vraag richt zich echter niet zozeer op het ethisch redeneren van leerlingen, maar veeleer op de afweging hoe men het best anderen kan overtuigen om anderen tot ethisch handelen aan te zetten. Gemiddeld over alle landen heeft 86% van de leerlingen deze vraag goed beantwoord, waarbij het gemiddeld percentage goede antwoorden tussen landen varieerde van 60% tot 97%. Het gaat hierbij om de eenvoudigste vraag uit de toets, waarop ook door een relatief groot aantal leerlingen met een geringe kennis over burgerschap het juiste antwoord is gegeven. In Nederland is deze vraag door 88% van de leerlingen goed beantwoord, hetgene niet afwijkt van het internationale gemiddelde.

De derde voorbeeldvraag, weergegeven in figuur 3.3, heeft betrekking op het doel dat met de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens wordt nagestreefd. Deze vraag beoogt de kennis (cognitief domein) van leerlingen over basiswaarden (inhoudsdomein) te toetsen. De uitkomsten laten zien dat veel leerlingen kennis hebben van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens. Gemiddeld over alle landen heen gaf 68% van de leerlingen het juiste antwoord op deze vraag,

<sup>5</sup> Van de in totaal gebruikte 79 items waren 73 items meerkeuzevragen.

<sup>6</sup> Het kennisniveau benodigd om deze vraag juist te beantwoorden komt overeen met beheersingsniveau 1 (zie 3.4)

<sup>7</sup> Het goede antwoord is met een asteriks (\*) aangegeven

Figuur 3.2 Voorbeeldvraag 2 van een gesloten vraag met daarnaast het percentage juiste antwoorden per land

Voorbeelditem meerkeuzevraag		Land	Percentage juiste antwoorden
<p>Hans koopt nieuwe schoenen voor school. Hans komt erachter dat zijn nieuwe schoenen gemaakt zijn door een bedrijf dat de schoenen in een fabriek door jonge kinderen laat maken en hen erg weinig geld betaalt voor hun werk. Hans zegt dat hij zijn nieuwe schoenen niet meer zal dragen.</p> <p>7 Waarom zou Hans weigeren om zijn nieuwe schoenen te dragen?</p> <p><input type="checkbox"/> Hij denkt dat schoenen die door kinderen gemaakt zijn niet erg lang zullen meegaan.</p> <p><input type="checkbox"/> Hij wil zijn steun voor het bedrijf dat ze gemaakt heeft niet laten blijken. *</p> <p><input type="checkbox"/> Hij wil de kinderen die ze maken niet ondersteunen.</p> <p><input type="checkbox"/> Hij is boos dat hij meer voor de schoenen betaald heeft dan ze eigenlijk waard zijn.</p> <p>Hans wil dat andere mensen weigeren de schoenen te kopen.</p> <p>8 Hoe kan hij dit <b>het beste</b> proberen te doen?</p> <p><input type="checkbox"/> door zelf alle schoenen te kopen zodat niemand anders ze kan kopen</p> <p><input type="checkbox"/> door de schoenen terug te brengen naar de winkel en zijn geld terug te vragen</p> <p><input type="checkbox"/> door de ingang van de winkel te blokkeren zodat mensen er niet in kunnen</p> <p><input type="checkbox"/> door andere mensen te informeren over hoe de schoenen zijn gemaakt *</p>		België (Vlaanderen)	94 (0,9)
		Bulgarije	79 (1,7)
		Chili	84 (1,0)
		Colombia	75 (1,1)
		Cyprus	73 (1,3)
		Denemarken	94 (0,7)
		Dominicaanse Republiek	60 (1,7)
		Engeland ‡	92 (1,0)
		Estland	90 (1,3)
		Finland	97 (0,5)
		Griekenland	82 (1,4)
		Guatemala <sup>1</sup>	79 (1,3)
		Hong Kong Δ	89 (1,0)
		Ierland	93 (0,9)
		Indonesië	79 (1,4)
		Italië	93 (0,7)
		Letland	86 (1,4)
		Liechtenstein	90 (2,4)
		Litouwen	93 (0,7)
		Luxemburg	85 (1,1)
		Malta	81 (1,5)
		Mexico	75 (1,2)
		Nederland Δ	88 (2,3)
		Nieuw-Zeeland †	89 (1,1)
		Noorwegen †	89 (1,1)
		Oostenrijk	87 (1,2)
		Paraguay <sup>1</sup>	72 (1,6)
		Polen	92 (0,8)
		Rusland	88 (1,0)
		Slovenië	90 (0,9)
		Slowakije <sup>2</sup>	94 (0,9)
		Spanje	87 (1,1)
		Taiwan	89 (0,7)
		Thailand †	82 (1,1)
		Tsjechië †	93 (0,5)
		Zuid-Korea <sup>1</sup>	96 (0,4)
		Zweden	93 (0,7)
		Zwitserland †	93 (0,9)
		EU gemiddelde	89 (0,2)
		ICCS gemiddelde	86 (0,2)

\* goede antwoord

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

variërend van 38% van de leerlingen in de Dominicaanse Republiek tot 92% in Zuid-Korea. In Nederland is deze vraag door gemiddeld 50% van de leerlingen goed beantwoord. Nederlandse leerlingen vonden deze vraag dus beduidend moeilijker dan leerlingen in veel andere landen.

De vierde voorbeeldvraag, weergegeven in figuur 3.4, komt oorspronkelijk uit de CIVED toets (zie Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001) en heeft betrekking op het bestaansrecht van vakbonden. Het gaat hierbij om een vraag binnen het inhoudsdomein *democratie* die toetst wat leerlingen hiervan weten (cognitieve domein). Gemiddeld heeft 56% van alle leerlingen het juiste antwoord op deze vraag gegeven. Daarbij is sprake van grote verschillen tussen landen. In Indonesië werd de vraag door slechts 28% van de leerlingen goed beantwoord, terwijl in Italië relatief de meeste leerlingen het juiste antwoord selecteerden (78%). Hoewel de antwoorden passen in de kennisschaal, lijkt er sprake van de tendens dat leerlingen in landen met ‘sterke’ vakbonden, zoals Italië, Polen, Griekenland, en veel Zuid-Amerikaanse landen deze vraag relatief makkelijker vonden dan leerlingen in andere landen. In Nederland werd de vraag door 54% van de leerlingen juist beantwoord. Dit wijkt niet sterk af van het internationale gemiddelde.

Voorbeeldvraag 5, weergegeven in figuur 3.5, heeft betrekking op de rol van de (vrije) media in een democratische samenleving. De vraag toetst de redeneer- en analysevaardigheid van leerlingen in het inhoudsdomein *democratie*. Om deze vraag juist te beantwoorden dienen leerlingen de onafhankelijkheid van de media te koppelen aan de vrijheid van meningsuiting en nieuwsgaring. Het gaat hierbij om een relatief moeilijke vraag. Gemiddeld heeft 41% van de leerlingen deze vraag goed beantwoord, variërend van 28% tot 52% per land, met een uitschieter naar boven in Finland. In Nederland gaf slechts 32% van de leerlingen het juiste antwoord. Dat is significant lager dan zowel het Europees als het internationaal gemiddelde voor deze vraag.

De zesde voorbeeldvraag, weergegeven in figuur 3.6, heeft betrekking op de economische aspecten van burgerschap, en is evenals voorbeeldvraag 4 uit het CIVED onderzoek afkomstig. De vraag toetst de kennis van leerlingen over democratie. Gemiddeld heeft 41% van de leerlingen deze vraag goed beantwoord, variërend van 22% in Vlaanderen tot 68% in Denemarken. In Nederland gaf slechts 35% van de leerlingen het juiste antwoord. Evenals de voorgaande vraag gaat het hierbij om vraag die door leerlingen als relatief moeilijk wordt ervaren.

#### 3.2.4 Open vragen

Naast de meerkeuzevragen zijn tevens 6 open vragen geformuleerd, waarin leerlingen voorbeelden, redenen of verklaringen in eigen woorden moesten opschrijven. Een voorbeeld van een open vraag is weergegeven in figuur 3.7. In deze vraag dienen leerlingen twee verschillende opbrengsten van een publiek debat voor de samenleving te beschrijven. In geval van één genoemde opbrengst werd het antwoord met 1 punt gewaardeerd. Wanneer leerlingen twee verschillende opbrengsten noemden, werd het antwoord met 2 punten gewaardeerd.

**Figuur 3.3** Voorbeeldvraag 3 van een gesloten vraag met daarnaast het percentage juiste antwoorden per land

Voorbeelditem meerkeuzevraag		Land	Percentage juiste antwoorden
39	Welk van de volgende is het belangrijkste doel van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens?	België (Vlaanderen)	66 (2,2)
		Bulgarije	65 (1,6)
		Chili	59 (1,5)
		Colombia	55 (1,2)
		Cyprus	63 (1,4)
<input type="checkbox"/>	de politieke rechten van goed opgeleide mensen te bevorderen	Denemarken	75 (1,1)
		Dominicaanse Republiek	38 (1,3)
	<input type="checkbox"/> de politieke conflicten tussen landen te verminderen	Engeland ‡	71 (1,3)
		Estland	69 (1,7)
<input type="checkbox"/>	dezelfde grondrechten te garanderen voor iedereen *	Finland	82 (1,0)
		Griekenland	64 (2,0)
<input type="checkbox"/>	het mogelijk te maken voor nieuwe landen om hun onafhankelijkheid uit te roepen	Guatemala <sup>1</sup>	54 (1,7)
		Hong Kong Δ	77 (1,9)
		Ierland	79 (1,6)
		Indonesië	55 (1,6)
		Italië	80 (1,2)
		Letland	58 (1,8)
		Liechtenstein	76 (3,3)
		Litouwen	73 (1,2)
		Luxemburg	68 (1,3)
		Malta	59 (1,9)
		Mexico	61 (1,2)
		Nederland Δ	50 (2,6)
		Nieuw-Zeeland †	69 (1,5)
		Noorwegen †	63 (1,5)
		Oostenrijk	73 (1,6)
		Paraguay <sup>1</sup>	58 (2,0)
		Polen	84 (1,2)
		Rusland	72 (1,7)
		Slovenië	78 (1,2)
		Slowakije <sup>2</sup>	77 (1,4)
		Spanje	74 (1,6)
		Taiwan	87 (0,9)
		Thailand †	41 (1,3)
		Tsjechië †	77 (0,9)
		Zuid-Korea <sup>1</sup>	92 (0,6)
		Zweden	64 (1,4)
		Zwitserland †	78 (1,7)
		EU gemiddelde	72 (0,3)
		ICCS gemiddelde	68 (0,3)

\* goede antwoord

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

**Figuur 3.4** Voorbeeldvraag 4 van een gesloten vraag met daarnaast het percentage juiste antwoorden per land

Voorbeelditem meerkeuzevraag		Land	Percentage juiste antwoorden
25	Wat is het belangrijkste doel van vakbonden? Het belangrijkste doel is om ...	België (Vlaanderen)	63 (1,8)
		Bulgarije	58 (1,5)
		Chili	59 (1,4)
		Colombia	62 (1,1)
		Cyprus	54 (1,3)
<input type="checkbox"/>	de kwaliteit van geproduceerde goederen te verbeteren.	Denemarken	71 (1,3)
	de hoeveelheid die fabrieken produceren te vergroten.	Dominicaanse Republiek	44 (2,0)
	de omstandigheden en lonen van werknemers te verbeteren. *	Engeland ‡	52 (1,9)
	een eerlijker belastingstelsel in te stellen.	Estland	54 (1,9)
<input type="checkbox"/>		Finland	72 (1,1)
		Griekenland	68 (1,2)
		Guatemala <sup>1</sup>	47 (1,8)
		Hong Kong Δ	53 (2,1)
<input type="checkbox"/>		Ierland	54 (1,6)
		Indonesië	26 (1,1)
		Italië	78 (1,1)
		Letland	50 (1,9)
<input type="checkbox"/>		Liechtenstein	35 (3,9)
		Litouwen	48 (1,3)
		Luxemburg	44 (1,2)
		Malta	64 (1,7)
<input type="checkbox"/>		Mexico	63 (1,2)
		Nederland Δ	54 (2,1)
		Nieuw-Zeeland †	49 (1,3)
		Noorwegen †	51 (1,8)
<input type="checkbox"/>		Oostenrijk	49 (1,3)
		Paraguay <sup>1</sup>	52 (1,3)
		Polen	76 (1,5)
		Rusland	49 (1,8)
<input type="checkbox"/>		Slovenië	67 (1,4)
		Slowakije <sup>2</sup>	45 (1,9)
		Spanje	66 (1,6)
		Taiwan	56 (1,2)
<input type="checkbox"/>		Thailand †	60 (1,3)
		Tsjechië †	51 (1,3)
		Zuid-Korea <sup>1</sup>	77 (1,0)
		Zweden	56 (1,6)
<input type="checkbox"/>		Zwitserland †	49 (1,9)
		EU gemiddelde	58 (0,3)
		ICCS gemiddelde	56 (0,3)

\* goede antwoord

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

**Figuur 3.5** Voorbeeldvraag 5 van een gesloten vraag met daarnaast het percentage juiste antwoorden per land

Voorbeelditem meerkeuzevraag	Land	Percentage juiste antwoorden
<p>In veel landen zijn media, zoals kranten, radiozenders en televisiestations, in handen van commerciële mediabedrijven. In een aantal landen bestaan er wetten die het aantal mediabedrijven beperken dat in handen mag zijn van eenzelfde persoon of groep.</p> <p>2    Waarom hebben landen deze wetten?</p> <p><input type="checkbox"/> om de winst van mediabedrijven te vergroten</p> <p><input type="checkbox"/> om de regering de mogelijkheid te geven de informatie te controleren die de media</p> <p><input type="checkbox"/> om ervoor te zorgen dat er genoeg journalisten zijn om verslag te doen over de regering</p> <p><input type="checkbox"/> om het mogelijk te maken dat door de media een verscheidenheid aan opvattingen naar voren wordt gebracht *</p>	België (Vlaanderen)	42 (1,6)
	Bulgarije	40 (1,7)
	Chili	41 (1,3)
	Colombia	47 (1,4)
	Cyprus	43 (1,3)
	Denemarken	52 (1,2)
	Dominicaanse Republiek	28 (1,1)
	Engeland ‡	40 (1,4)
	Estland	35 (1,6)
	Finland	70 (1,3)
	Griekenland	41 (1,6)
	Guatemala <sup>1</sup>	50 (1,3)
	Hong Kong Δ	40 (1,5)
	Ierland	40 (1,3)
	Indonesië	28 (1,1)
	Italië	41 (1,6)
	Letland	40 (1,6)
	Liechtenstein	41 (4,0)
	Litouwen	43 (1,4)
	Luxemburg	32 (1,0)
	Malta	31 (1,7)
	Mexico	46 (0,9)
	Nederland Δ	32 (1,9)
	Nieuw-Zeeland †	40 (1,5)
	Noorwegen †	47 (1,7)
	Oostenrijk	39 (1,3)
	Paraguay <sup>1</sup>	44 (2,0)
	Polen	43 (1,4)
	Rusland	40 (1,5)
	Slovenië	41 (1,3)
	Slowakije <sup>2</sup>	33 (1,6)
	Spanje	37 (1,6)
	Taiwan	35 (1,2)
	Thailand †	41 (1,1)
	Tsjechië †	29 (1,1)
	Zuid-Korea <sup>1</sup>	50 (1,1)
	Zweden	44 (1,6)
	Zwitserland †	33 (2,1)
	EU gemiddelde	40 (0,3)
	ICCS gemiddelde	41 (0,3)

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

**Figuur 3.6** Voorbeeldvraag 6 van een gesloten vraag met daarnaast het percentage juiste antwoorden per land

Voorbeelditem meerkeuzevraag		Land	Percentage juiste antwoorden
32	De meeste multinationals zijn het bezit van en worden bestuurd door ...	België (Vlaanderen)	22 (1,4)
<input type="checkbox"/>	bedrijven uit ontwikkelde landen. *	Bulgarije	37 (1,6)
<input type="checkbox"/>	bedrijven uit ontwikkelingslanden.	Chili	48 (1,4)
<input type="checkbox"/>	de Verenigde Naties.	Colombia	41 (1,4)
<input type="checkbox"/>	de Wereldbank.	Cyprus	37 (1,5)
		Denemarken	68 (1,6)
		Dominicaanse Republiek	35 (1,4)
		Engeland ‡	43 (1,4)
		Estland	27 (1,6)
		Finland	47 (1,4)
		Griekenland	37 (1,7)
		Guatemala <sup>1</sup>	43 (1,6)
		Hong Kong Δ	50 (2,1)
		Ierland	57 (1,6)
		Indonesië	32 (1,2)
		Italië	50 (1,8)
		Letland	34 (1,5)
		Liechtenstein	43 (4,4)
		Litouwen	54 (1,5)
		Luxemburg	27 (1,0)
		Malta	53 (1,9)
		Mexico	45 (1,1)
		Nederland Δ	35 (3,1)
		Nieuw-Zeeland †	46 (1,6)
		Noorwegen †	24 (1,3)
		Oostenrijk	35 (1,4)
		Paraguay <sup>1</sup>	32 (1,3)
		Polen	36 (1,7)
		Rusland	37 (1,8)
		Slovenië	51 (1,7)
		Slowakije <sup>2</sup>	42 (1,7)
		Spanje	43 (1,6)
		Taiwan	51 (1,2)
		Thailand †	29 (1,2)
		Tsjechië †	25 (1,0)
		Zuid-Korea <sup>1</sup>	54 (1,1)
		Zweden	45 (1,7)
		Zwitserland †	40 (2,0)
		EU gemiddelde	41 (0,3)
		ICCS gemiddelde	41 (0,3)

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek



Bij de beoordeling van de open vragen is gebruik gemaakt van vooraf vastgestelde antwoordcategorieën. De correctoren zijn getraind in het beoordelen van de antwoorden op basis van richtlijnen die door de IEA zijn opgesteld. Om de betrouwbaarheid van deze oordelen vast te stellen zijn in elk land de open vragen van ongeveer 100 toetsboekjes door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar beoordeeld. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de zes vragen lag internationaal tussen de 0.84 en 0.92 per vraag. Voor Nederland gold dat in totaal voor ruim 90% van de beoordeelde vragen overstemming tussen de eerste en tweede beoordelaar bestond.

De vraag naar mogelijke opbrengsten van een publiek debat voor de samenleving, zoals weergegeven in figuur 3.7, beoogde de *redeneer- en analysevaardigheid* van leerlingen in het inhoudsdomain *basiswaarden* te meten. Om zo zuiver mogelijk redeneer- en analysevaardigheden te meten is in deze vraag aan de hand van een concreet voorbeeld uitgelegd wat onder een publiek debat moet worden verstaan, zodat leerlingen bij de beantwoording van de vraag zo min mogelijk gehinderd door een gebrek aan kennis over de betekenis hiervan. Dit *format* is in min of meer dezelfde vorm ook bij de overige open vragen gebruikt.

Gemiddeld over alle landen behaalde 67% van de leerlingen ten minste 1 punt<sup>8</sup> op de vraag over het publieke debat, waarbij het gemiddelde percentage per land varieerde tussen de 37% en 86%. Het laagste percentage goede antwoorden (37%) werd in Nederland behaald<sup>9</sup>, hetgeen aangeeft dat 63% van de leerlingen op deze open vraag geen enkel punt wist te behalen. Gemiddeld over alle landen behaalde 20% van de leerlingen de maximale score van 2 punten op deze vraag, variërend van 4% tot 42%. In Nederland haalde slechts 4% van de leerlingen deze maximale score.

De weergegeven voorbeeldvraag behoort, samen met een vraag naar redenen om werklozen een uitkering te geven, tot de vragen die door Nederlandse leerlingen relatief slecht zijn beantwoord. De vier andere open vragen werden daarentegen door leerlingen in ons land gemiddeld even goed beantwoord als door leerlingen in andere landen. Hoewel op de helft van de open vragen Nederlandse leerlingen significant vaker een (gedeeltelijk) goed antwoord gaven, blijkt steeds maar een relatief klein percentage ook een volledig goed antwoord te hebben gegeven (vgl. tabel 3.2).

### 3.3 Kennisniveau van leerlingen over burgerschap

Op basis van de toetsscores van leerlingen in elk van de deelnemende landen is een schaal ontwikkeld met een gemiddelde van 500 en een standaarddeviatie van 100 punten. Nederland wijkt met een gemiddelde score van 494 niet significant af van het internationale gemiddelde (zie tabel 3.3). De gemiddelde toetsscore wijkt echter wel significant af van het Europees gemiddelde van 514. Ook in vergelijking met de ons omringende landen hebben Nederlandse leerlingen een relatief geringe kennis over burgerschap. Dat geldt met name voor Denemarken (576 punten).

---

8 Een score van 1 punt op deze vraag komt overeen met het beheersingsniveau 2; een score van 2 punten komt overeen met beheersingsniveau 3 (zie 3.4)

9 Daar dient bij aangetekend te worden dat de percentages leerlingen in enkele buitengewoon laag scorende landen zoals Indonesië en de Dominicaanse Republiek uit de tabel zijn gelaten.

**Figuur 3.7** Voorbeeld van een open vraag met daarnaast het percentage juiste antwoorden per land

Voorbeelditem open vraag		Land	Percentage met tenminste 1 punt	Percentage met een score van 2 punten
<p>Er is sprake van een publiek debat wanneer mensen openlijk hun meningen uitwisselen. Het publiek debat vindt plaats in brieven aan kranten, tv-programma's, gesprekken op de radio, internetforums en openbare bijeenkomsten. Het publiek debat kan gaan over plaatselijke, regionale, landelijke of internationale onderwerpen</p>		België (Vlaanderen)	55 (2,3)	17 (1,3)
<p>5 Hoe kan het publieke debat ten goede komen aan een samenleving?</p>		Bulgarije	51 (2,4)	17 (1,4)
<p>Beschrijf <b>twee verschillende</b> manieren.</p>		Chili	55 (1,8)	16 (1,0)
<p>1. _____</p>		Colombia	46 (1,3)	13 (1,0)
<p>2. _____</p>		Cyprus	43 (1,7)	7 (0,9)
		Denemarken	77 (1,5)	35 (1,5)
		Engeland ‡	52 (1,7)	13 (1,1)
		Finland	56 (1,4)	13 (1,0)
		Griekenland	40 (2,0)	11 (1,1)
		Guatemala <sup>1</sup>	53 (1,7)	12 (0,9)
		Hong Kong Δ	66 (2,5)	13 (1,9)
		Ierland	71 (1,8)	25 (1,3)
		Italië	63 (1,9)	20 (1,3)
		Liechtenstein	32 (3,8)	4 (1,7)
		Litouwen	59 (1,5)	15 (1,1)
		Malta	45 (2,8)	15 (1,6)
		Mexico	58 (1,2)	21 (0,9)
		Nederland Δ	32 (2,6)	4 (0,7)
		Nieuw-Zeeland †	62 (2,2)	22 (1,4)
		Noorwegen †	61 (1,7)	16 (1,1)
		Oostenrijk	43 (2,1)	15 (1,5)
		Paraguay <sup>1</sup>	34 (2,1)	5 (0,8)
		Polen	71 (1,8)	27 (1,4)
		Rusland	65 (1,8)	21 (1,3)
		Slovenië	54 (1,4)	14 (1,0)
		Slowakije <sup>2</sup>	69 (1,9)	28 (1,6)
		Spanje	56 (1,8)	12 (1,1)
		Taiwan	69 (0,9)	25 (1,0)
		Thailand †	54 (1,5)	10 (0,8)
		Tsjechië †	58 (1,2)	15 (0,9)
		Zuid-Korea <sup>1</sup>	81 (1,0)	39 (1,2)
		Zweden	63 (1,5)	19 (1,1)
		Zwitserland †	47 (1,6)	8 (1,0)
		EU gemiddelde	55 (0,3)	17 (0,2)
		ICCS gemiddelde	56 (0,3)	17 (0,2)

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 3.2 Percentages correcte antwoorden op open vragen in de kennistoets voor Nederlandse leerlingen en gemiddeld voor leerlingen in andere landen

Onderwerp open vraag	Nederlandse leerlingen						Leerlingen in andere landen					
	Volledig fout (0 punten)		Gedeeltelijk goed (1 punt)		Geheel goed (2 punten)		Volledig fout (0 punten)		Gedeeltelijk goed (1 punt)		Geheel goed (2 punten)	
	%	se	%	se	%	se	%	se	%	se	%	se
Publiek debat	63	(2,7) ▲	33	(3,3) ▼	4	(0,8) ▼	34	(0,3)	47	(0,3)	20	(0,2)
Begrip van geschiedenis en cultuur	49	(2,3) ▼	47	(2,4) △	3	(1,1) ▼	56	(0,3)	38	(0,3)	6	(0,1)
Begrip bedrijven boeren	43	(2,5) ▼	46	(3,5)	11	(2,2)	52	(0,3)	40	(0,3)	8	(0,2)
Voordelen van discussies	31	(4,0)	61	(3,4) ▲	8	(1,9) ▼	33	(0,3)	49	(0,3)	19	(0,3)
Argumenten plichten	43	(2,7) ▼	25	(2,7) ▲	21	(2,5) ▼	51	(0,3)	11	(0,2)	38	(0,3)
Redenering bekostiging werklozen	36	(2,1) △	52	(1,7)	12	(1,6) ▼	27	(0,3)	51	(0,3)	22	(0,2)

**Nederlands percentage**

- meer dan 10 procentpunten boven ICCS gemiddelde ▲
- significant boven ICCS gemiddelde △
- significant onder ICCS gemiddelde ▼
- meer dan 10 procentpunten onder ICCS gemiddelde ▼

Deense leerlingen behoren samen met Finse leerlingen, zowel Europees als internationaal, tot degenen met de hoogste scores op de toets over burgerschap (zie ook tabel 3.2). Van de ons omringende landen hebben echter ook Zweedse (537 punten), Engelse (519 punten) en Vlaamse leerlingen (514 punten) beduidend meer kennis over burgerschap dan Nederlandse leerlingen.

Binnen Europa hebben alleen leerlingen in Griekenland, Luxemburg, Bulgarije en Cyprus een geringere kennis over burgerschap dan leerlingen in ons land. Met name Cypriotische scholieren hebben in Europa met 453 punten een bijzonder lage gemiddelde toetsscore. Alleen een aantal landen in Azië, Latijns-Amerika en het Caribisch gebied hebben een vergelijkbare of nog lagere score dan Cyprus: Mexico (452), Thailand (452), Guatemala (435), Indonesië (433), Paraguay (424) en de Dominicaanse Republiek (380). De kennisscores van leerlingen in het laatstgenoemde land liggen ver achter bij elk van de andere landen.

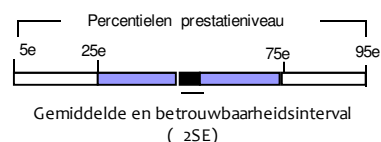
Naast de Scandinavische leerlingen behaalden met name leerlingen in Zuid-Korea, Taiwan en Hong Kong een zeer hoge score op de kennistoets. Met gemiddelde schaalscores van 565, 559 en 554 bleven leerlingen in deze Zuid-oost Aziatische landen echter achter bij leerlingen uit Finland en Denemarken.

### 3.3.1 Verschillen in burgerschapskennis tussen jongens en meisjes

Jongens in ons land hebben een gemiddelde score van 490 punten op de burgerschapstoets, tegenover een gemiddelde van 497 punten voor meisjes. Dit verschil in burgerschapskennis is voor Nederland echter niet significant. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek in ons land naar kennis van leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen. Van der Wal (2004) constateerde ongeveer tien jaar geleden dat meisjes niet noemenswaardig verschillen van jongens ten aanzien van de kennis die zij hebben van het democratische systeem. Geboers, Admiraal, Geijssels & Ten Dam (2010) concluderen dat meisjes en jongens in het vmbo wel verschillen in hun attitudes en vaardigheden ten aanzien van

Tabel 3.3 Gemiddelden in kennis over burgerschap per land, met daarbij de jaren van genoten onderwijs en gemiddelde leeftijd van leerlingen

Land	Jaren onder-wijs	Gemid- delde leeftijd	Burgerschapskennis							Gemiddelde schaalscore	
			200	300	400	500	600	700	800		
Finland	8	14,7								576 (2,4)	▲
Denemarken †	8	14,9								576 (3,6)	▲
Zuid-Korea <sup>1</sup>	8	14,7								565 (1,9)	▲
Taiwan	8	14,2								559 (2,4)	▲
Hong Kong Δ	8	14,3								554 (5,7)	▲
Zweden	8	14,8								537 (3,1)	▲
Polen	8	14,9								536 (4,7)	▲
Ierland	8	14,3								534 (4,6)	▲
Zwitserland †	8	14,7								531 (3,8)	▲
Liechtenstein	8	14,8								531 (3,3)	▲
Italië	8	13,8								531 (3,3)	▲
Slowakije	8	14,4								529 (4,5)	▲
Estland	8	15,0								525 (4,5)	▲
Engeland ‡	9	14,0								519 (4,4)	▲
Nieuw Zeeland †	9	14,0								517 (5,0)	▲
Slovenië	8	13,7								516 (2,7)	▲
Noorwegen †	8	13,7								515 (3,4)	▲
België (Vlaanderen) †	8	13,9								514 (4,7)	▲
Tsjechië †	8	14,4								510 (2,4)	▲
Rusland	8	14,7								506 (3,8)	
Litouwen	8	14,7								505 (2,8)	
Spanje	8	14,1								505 (4,1)	
Oostenrijk	8	14,4								503 (4,0)	
Nederland Δ	8	14,3								494 (7,6)	
Malta	9	13,9								490 (4,5)	▼
Chili	8	14,2								483 (3,5)	▼
Letland	8	14,8								482 (4,0)	▼
Griekenland	8	13,7								476 (4,4)	▼
Luxemburg	8	14,6								473 (2,2)	▼
Bulgarije	8	14,7								466 (5,0)	▼
Colombia	8	14,4								462 (2,9)	▼
Cyprus	8	13,9								453 (2,4)	▼
Mexico	8	14,1								452 (2,8)	▼
Thailand †	8	14,4								452 (3,7)	▼
Guatemala <sup>1</sup>	8	15,5								435 (3,8)	▼
Indonesië	8	14,3								433 (3,4)	▼
Paraguay <sup>1</sup>	9	14,9								424 (3,4)	▼
Dominicaanse Rep.	8	14,8								380 (2,4)	▼



**Noten:**

- ▲ prestatieniveau significant hoger dan het ICCS gemiddelde
- ▼ prestatieniveau significant lager dan het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan
- <sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

maatschappelijk verantwoord handelen, en het omgaan met conflicten en verschillen, maar niet in hun kennis over burgerschap. Hilbers, Maslowski, Bosker & Dijkstra (2010) komen voor de onderbouw van het havo/vwo tot vergelijkbare bevindingen.

In Vlaanderen, Zwitserland, Liechtenstein, Guatemala en Colombia wordt net als in ons land geen duidelijk verschil in kennis over burgerschap tussen jongens en meisjes gevonden. In alle andere landen is er daarentegen wel sprake van een verschil, in het voordeel van meisjes (tabel 3.4). Gemiddeld over alle landen is het verschil tussen jongens en meisjes 22 punten (een vijfde standaarddeviatie). Van de ons omringende landen zijn met name in Engeland en Zweden de verschillen tussen jongens en meisjes groter dan in ons land. In Zweden hebben meisjes een gemiddelde score van 549 punten tegenover 527 punten voor de jongens (een verschil van 21 punten). In Engeland scoren meisjes gemiddeld 529 punten op de kennistoets en jongens 509 punten (een verschil van 20 punten). In Denemarken werd weliswaar een significant verschil (van 8 punten) tussen jongens en meisjes gevonden, maar dit verschil is in omvang vergelijkbaar met het niet-significante onderscheid tussen jongens en meisjes in Nederland en Vlaanderen.

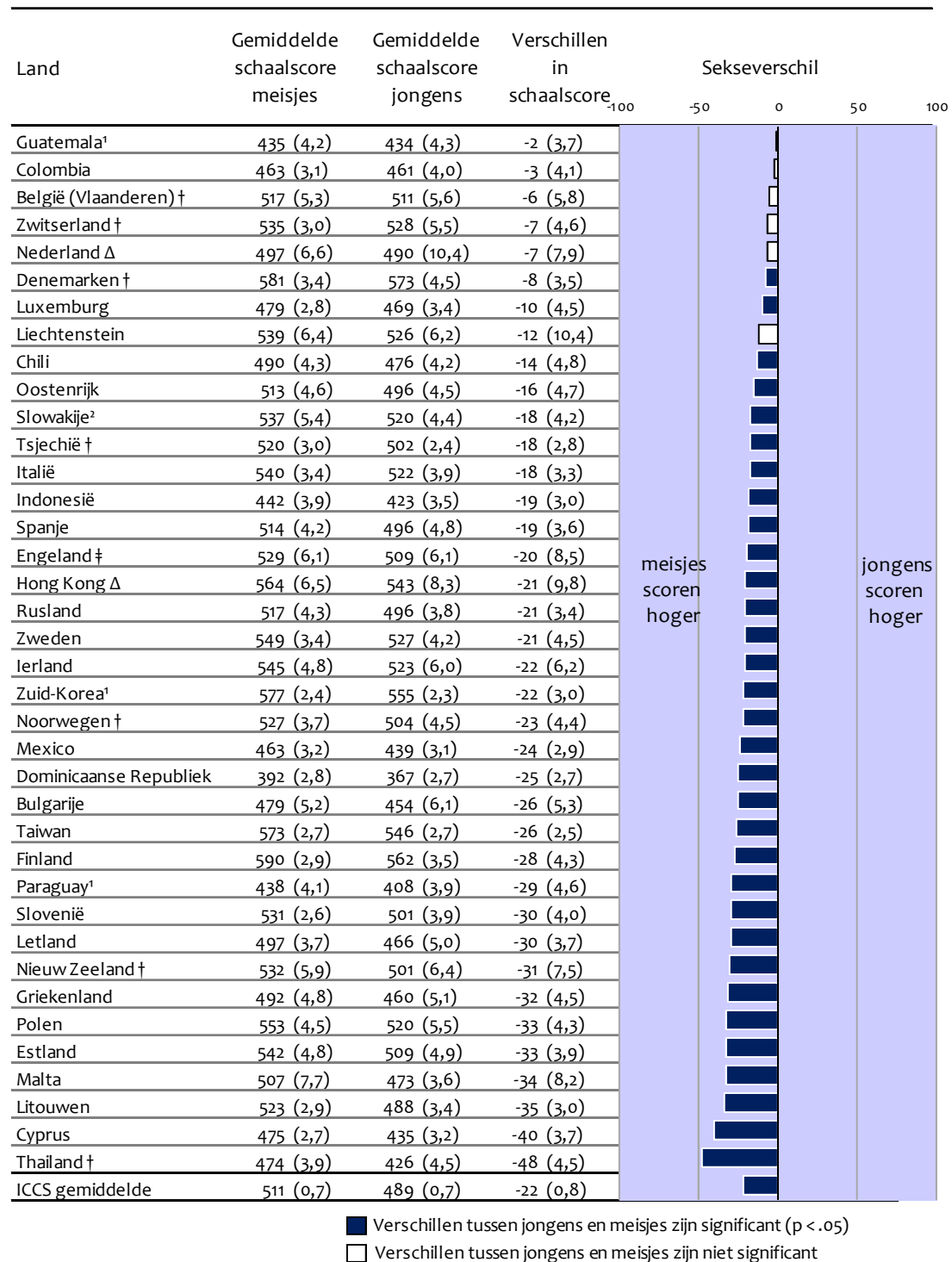
#### *Trend in kennisverschillen tussen jongens en meisjes*

De verschillen tussen jongens en meisjes in burgerschapskennis zijn in de loop van de tijd sterk gewijzigd. Waar in de IEA Six Subject Study uit 1971 een duidelijk verschil in burgerschapskennis werd gevonden tussen beide seksen in het voordeel van jongens (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975), komt uit de IEA CIVED studie uit 1999 geen duidelijk beeld in het voordeel van jongens en meisjes naar voren (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Het feit dat in 2009 in geen van de landen een gemiddeld hogere score voor jongens wordt gevonden, geeft aan dat de trend ten gunste van meisjes zich in de afgelopen 10 jaar heeft doorgezet.

Deze trend lijkt zich bovendien in nagenoeg alle landen voor te doen. In 1999 was het gemiddelde van jongens in Denemarken, Zwitserland, Chili, Tsjechië, Portugal en Duitsland nog iets hoger dan het gemiddelde van meisjes. In 2009 zijn de verschillen in Denemarken, Chili en Tsjechië ten gunste van meisjes. In het verlengde hiervan is de relatieve voorsprong van meisjes in andere landen tussen 1999 en 2009 alleen verder toegenomen. In 1999 hadden meisjes in Wallonië, Letland, Polen, Australië en Litouwen iets meer kennis over burgerschap dan jongens. In 1999 bedroeg het verschil tussen jongens en meisjes in Slovenië 0.2 standaarddeviatie, tegenover 0.3 standaarddeviatie in 2009. Voor landen als Letland, Polen en Litouwen zijn deze verschillen zelfs nog groter geworden.

Een vergelijkbare trend is voor een deel ook zichtbaar op andere gebieden. Meisjes hebben een grotere taalvaardigheid dan jongens, maar blijven in hun wiskundeprestaties (nog) wel achter bij jongens (vgl. OECD, 2001, 2004, 2007; Gille, Loijens, Noijons & Zwitser, 2010). Op het gebied van de natuurwetenschappen bestaan geen grote verschillen tussen jongens en meisjes (Gille et al., 2010). Uit de PISA resultaten komt echter naar voren dat de verschillen tussen jongens en meisjes in de afgelopen 10 jaar niet noemenswaardig zijn toegenomen – zeker waar het gaat om wiskunde en natuurwetenschappen. Voor taal lijkt er wel sprake van een lichte vooruitgang sinds 2000 (OECD, 2007; 2010), maar deze is minder sterk dan in de onderhavige studie naar burgerschap naar voren komt.

Tabel 3.4 Verschillen in kennis over burgerschap tussen jongens en meisjes



**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefcriteria met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefcriteria met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefcriteria voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

### *Egalitair karakter van het Nederlandse onderwijssysteem*

Kenmerkend voor de verschillen in ons land tussen jongens en meisjes (met uitzondering van de wiskundeprestaties) is dat deze door de jaren heen in vergelijking met andere landen vaak relatief gering zijn (OECD, 2007). Dit geldt ook voor de kennis die Nederlandse jongens en meisjes over politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben. Het –vanuit genderperspectief– egalitaire karakter van het Nederlandse onderwijssysteem komt derhalve eveneens naar voren in de kennis die leerlingen verwerven over burgerschap.

#### 3.3.2 Verschillen in burgerschapskennis naar schooltype

Leerlingen in het havo en vwo (gemiddeld 540 punten) hebben beduidend meer kennis over burgerschap dan leerlingen in het vmbo (gemiddeld 459 punten) (tabel 3.5). Dat is een verschil van meer dan 80 punten.

Tabel 3.5 Gemiddelden in kennis over burgerschap per schooltype

Schooltype	n	gemiddelde	(se)	Stroom/schooltype	n	gemiddelde	(se)
vmbo	913	458,77	(11,7)	stroom onbekend	766	450,67	(18,9)
				vmbo-kbl	50	443,08	(7,4)
				vmbo-gl/tl	97	506,41	(35,6)
havo-vwo	1051	539,58	(11,7)	havo	272	525,07	(15,5)
				havo-vwo	492	527,06	(16,1)
				vwo-atheneum	287	568,25	(16,4)

Een verdere uitsplitsing naar schooltype laat zien dat hogere schooltypen over het algemeen ook een hogere kennis over burgerschap laten zien. Gemiddeld behalen havo-leerlingen een score van 525 punten op de toets, tegenover een gemiddelde score van 568 punten voor vwo-scholieren. Het geringe aantal jongeren dat eenduidig aan één van de leerwegen in het vmbo kan worden toegeschreven, laat het niet toe uitspraken te doen over verschillen tussen leerwegen. De beschikbare resultaten wijzen niettemin wel in de richting van verschillen in kennis tussen de leerwegen, waarbij leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen achter lijken te blijven bij leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg.

### *Mogelijke verklaringen voor verschillen tussen schooltypen*

Vergelijkbare verschillen tussen schooltypen komen ook in andere studies naar voren (Geboers et al., 2010; Hilbers et al., 2010; Netjes, Van de Werfhorst, Dijkstra & Geboers, 2011). Ten Dam en Volman (2003) geven aan dat vmbo-leerlingen andere burgerschapscompetenties meekrijgen dan havo- en vwo-leerlingen. In het havo en vwo ligt de nadruk op de betekenis van maatschappelijke veranderingen en op welke wijze leerlingen daaraan zelf een actieve bijdrage kunnen leveren. In het vmbo is burgerschap sterker gericht op het bieden van een basis voor deelname aan de samenleving in de vorm van sociale en communicatieve vaardigheden, en aandacht voor het versterken van het zelfvertrouwen onder leerlingen. Dit uit zich volgens Leenders, Veugelers en De Kat (2008) eveneens in de wijze waarop docenten met leerlingen omgaan. In het vmbo leggen docenten sterk de nadruk op waarden als discipline en integratie, terwijl docenten in het havo en vwo juist sterker geneigd individualiteit belangrijk te vinden, en autonomie en kritische reflectie bij leerlingen te stimuleren.

In hoeverre de verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen van verschillende schooltypen aan andere waarden van docenten en andere onderwijshouders is toe te schrijven, kan op basis van bovenstaande studies echter niet eenduidig worden vastgesteld. Het is de vraag in hoeverre de school daadwerkelijk burgerschap kan stimuleren, en wanneer dat het geval is welke factoren hierop dan van invloed zijn. In ons land onderzochten Netjes et al. (2011) in hoeverre de mate waarin burgerschap in het onderwijs aan bod komt, en het belang dat de school hecht aan het leren over democratie van invloed is op de burgerschaps-competenties die leerlingen verwerven. Noch voor de competentie democratisch handelen, noch voor maatschappelijk verantwoord handelen en het kunnen omgaan met verschillen werd een verband gevonden met het aanbod van de school op het gebied van burgerschapseducatie. Het belang dat scholen hechten aan burgerschapseducatie bleek evenmin van invloed op de burgerschapscompetenties van leerlingen.

#### *Verschillen tussen schooltypen in internationaal perspectief*

Doordat de differentiatie van leerlingen in elk van de onderwijssystemen sterk verschilt, is een vergelijking met de ons omringende landen niet of nauwelijks te maken. Dit geldt in de eerste plaats voor de Scandinavische landen, maar ook voor Engeland, waar leerlingen aan het eind van Key stage 3 nog geen keuze hebben gemaakt voor algemeen vormend dan wel beroepsvoorbereidend onderwijs. De situatie in Vlaanderen is relatief nog het best vergelijkbaar met de Nederlandse context. In het tweede leerjaar van de eerste graad volgen leerlingen de 2A- of 2B(VL)-stroom (vgl. De Groof & Franck, in druk). De laatste stroom is beroepsvoorbereidend, maar beperkter dan in ons land. Met name leerlingen die in ons land tot de GL- en TL-stroom gerekend zouden worden, volgen in Vlaanderen doorgaans de 2A-stroom. Scholieren in de 2A-stroom geven echter blijk van een beduidend grotere kennis over burgerschap (gemiddeld 530 punten) dan scholieren in de 2B(VL)-stroom (gemiddeld 416 punten). In Vlaanderen is daarmee, evenals in Nederland, sprake van een duidelijk verschil tussen leerlingen in de (onderste) beroepsvoorbereidende schooltypen en het algemeen vormend onderwijs.

#### *3.3.3 Verschillen in burgerschapskennis naar sociaal-economische achtergrond*

De sociaal-economische achtergrond van leerlingen is in kaart gebracht met behulp van drie indicatoren: de beroepsstatus van ouders, het opleidingsniveau van de ouders en het cultureel kapitaal thuis. De beroepsstatus van ouders hangt voor een deel samen met het opleidingsniveau van de ouders. De correlatie tussen beide indicatoren in de afzonderlijke landen was gemiddeld 0.50. Voor Nederland was deze samenhang 0.39. Het cultureel kapitaal bij leerlingen thuis hangt gemiddeld over alle landen minder sterk met de beroepsstatus van ouders ( $r = 0.32$ ) en met het opleidingsniveau van de ouders ( $r = 0.34$ ) samen. Voor Nederland was de samenhang tussen het cultureel kapitaal en de beroepsstatus van ouders 0.29 en tussen cultureel kapitaal en het opleidingsniveau van ouders 0.30. De reden dat de sociaal-economische achtergrond van jongeren samenhangt met hun kennis over burgerschap zou volgens Netjes et al. (2011) kunnen zijn dat ouders die hoger opgeleid zijn hun kinderen ook stimuleren tot kritisch en reflexief burgerschap, terwijl dit onder laagopgeleide ouders minder het geval zou zijn.



Tabel 3.6 Gemiddelden in kennis over burgerschap naar beroepsstatus ouders, per land

Land	Lage beroepsstatus (SEI lager dan 40)		Gemiddelde beroepsstatus (SEI 40 tot en met 59)		Hoge beroepsstatus (SEI 60 of hoger)		Effect van beroepsstatus op kennis over burgerschap	
	Percentage	Gemiddelde kennis burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis burgerschap	Verskil in kennisscore per standaard- deviatie in SEI*	Verklaarde variantie
België (Vlaanderen) †	27 (1,6)	478 (5,4)	47 (1,4)	516 (4,3)	26 (2,1)	554 (5,1)	<b>30</b> (0,9)	12 (1,8)
Bulgarije	37 (1,7)	420 (5,0)	43 (1,1)	486 (5,0)	21 (1,4)	536 (6,9)	<b>48</b> (1,3)	20 (2,2)
Chili	50 (1,6)	458 (3,5)	34 (1,1)	496 (3,8)	15 (1,1)	545 (4,4)	<b>33</b> (0,5)	13 (1,5)
Colombia	49 (1,5)	445 (3,2)	35 (1,0)	471 (3,1)	16 (1,0)	502 (5,0)	<b>22</b> (0,7)	8 (1,1)
Cyprus	26 (0,9)	427 (3,6)	48 (0,9)	458 (3,0)	26 (0,9)	491 (3,6)	<b>26</b> (0,4)	7 (0,9)
Denemarken †	24 (1,1)	535 (4,9)	43 (0,8)	573 (3,6)	32 (1,2)	620 (4,1)	<b>33</b> (0,7)	11 (1,2)
Dominicaanse Republiek	46 (1,3)	372 (2,7)	33 (1,0)	389 (3,4)	21 (1,1)	397 (4,1)	<b>10</b> (0,7)	3 (0,8)
Engeland ‡	29 (1,1)	477 (5,0)	44 (1,1)	524 (4,0)	27 (1,2)	576 (7,7)	<b>42</b> (1,6)	15 (2,1)
Estland	29 (1,4)	491 (4,9)	43 (1,4)	525 (4,4)	28 (1,6)	571 (6,3)	<b>33</b> (0,5)	12 (1,9)
Finland	30 (1,1)	554 (3,2)	40 (0,9)	574 (2,7)	30 (1,1)	607 (3,9)	<b>21</b> (0,7)	6 (1,1)
Griekenland	31 (1,3)	448 (4,8)	41 (1,2)	477 (4,4)	28 (1,4)	519 (6,5)	<b>29</b> (1,1)	9 (1,6)
Guatemala¹	63 (2,0)	420 (3,3)	30 (1,4)	456 (4,7)	7 (1,1)	499 (14,4)	<b>33</b> (1,0)	13 (3,4)
Hong Kong Δ	37 (1,7)	552 (7,7)	45 (1,2)	559 (5,7)	18 (1,4)	568 (8,0)	<b>7</b> (1,0)	0 (0,5)
Ierland	29 (1,2)	495 (6,0)	45 (0,9)	541 (4,6)	27 (1,1)	577 (4,2)	<b>34</b> (1,2)	11 (1,5)
Indonesië	59 (1,3)	421 (3,1)	24 (1,1)	452 (5,2)	17 (0,9)	454 (6,0)	<b>16</b> (0,5)	5 (1,5)
Italië	38 (1,6)	498 (3,9)	43 (1,1)	542 (3,0)	19 (1,1)	576 (4,3)	<b>31</b> (0,5)	12 (1,3)
Letland	32 (1,3)	462 (4,7)	41 (1,0)	486 (4,2)	26 (1,3)	504 (5,4)	<b>16</b> (0,7)	4 (1,1)
Liechtenstein	22 (1,9)	465 (9,1)	47 (2,9)	539 (6,6)	31 (2,3)	577 (6,7)	<b>42</b> (0,9)	20 (3,8)
Litouwen	34 (1,4)	480 (3,0)	39 (1,0)	508 (3,0)	27 (1,5)	538 (4,1)	<b>25</b> (0,4)	9 (1,3)
Luxemburg	41 (1,0)	438 (3,5)	40 (0,9)	488 (2,7)	19 (0,5)	537 (3,2)	<b>38</b> (0,6)	16 (1,3)
Malta	43 (1,4)	469 (5,5)	36 (1,0)	500 (5,6)	21 (1,2)	534 (6,0)	<b>28</b> (1,1)	9 (1,7)
Mexico	58 (1,2)	437 (2,7)	23 (0,7)	462 (3,3)	19 (1,0)	489 (5,0)	<b>21</b> (0,3)	7 (1,3)
Nederland Δ	29 (2,3)	473 (10,8)	41 (1,6)	492 (6,7)	29 (2,0)	517 (10,4)	<b>18</b> (0,8)	4 (2,0)
Nieuw-Zeeland †	26 (1,0)	468 (4,9)	45 (1,1)	527 (5,3)	29 (1,1)	564 (6,9)	<b>37</b> (0,8)	11 (1,7)
Noorwegen †	18 (1,1)	475 (4,8)	42 (1,3)	503 (3,9)	40 (1,5)	551 (4,3)	<b>31</b> (0,8)	10 (1,4)
Oostenrijk	32 (1,3)	473 (5,1)	48 (1,3)	513 (3,9)	20 (0,9)	548 (6,0)	<b>31</b> (0,8)	9 (1,5)
Paraguay¹	54 (1,6)	404 (3,6)	28 (1,4)	442 (4,8)	17 (1,0)	474 (7,2)	<b>28</b> (0,5)	12 (1,9)
Polen	34 (1,4)	503 (4,4)	43 (1,1)	542 (4,9)	22 (1,3)	589 (5,9)	<b>36</b> (0,9)	12 (1,6)

Tabel 3.6 Gemiddelden in kennis over burgerschap naar beroepsstatus ouders, per land (vervolg)

Land	Lage beroepsstatus (SEI lager dan 40)		Gemiddelde beroepsstatus (SEI 40 tot en met 59)		Hoge beroepsstatus (SEI 60 of hoger)		Effect van beroepsstatus op kennis over burgerschap	
	Percentage	Gemiddelde kennis burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis burgerschap	Verskil in kennisscore per standaarddeviatie in SEI*	Verklaarde variantie
Rusland	27 (1,1)	479 (4,7)	50 (1,0)	507 (4,0)	24 (1,1)	541 (5,2)	<b>25</b> (0,7)	8 (1,4)
Slovenië	27 (1,1)	488 (3,4)	39 (1,1)	516 (3,8)	33 (1,2)	546 (3,5)	<b>24</b> (0,6)	8 (1,1)
Slowakije <sup>2</sup>	35 (1,4)	499 (4,7)	48 (1,0)	538 (4,7)	18 (1,3)	572 (5,4)	<b>33</b> (0,6)	11 (1,6)
Spanje	43 (1,8)	477 (4,4)	34 (1,3)	519 (4,0)	23 (1,4)	544 (4,7)	<b>27</b> (0,6)	11 (1,3)
Taiwan	40 (1,2)	536 (3,0)	44 (0,9)	569 (2,8)	16 (0,9)	610 (4,0)	<b>31</b> (0,8)	9 (1,1)
Thailand †	68 (1,4)	439 (3,3)	24 (1,0)	477 (6,1)	9 (0,7)	501 (8,3)	<b>25</b> (1,0)	8 (1,7)
Tsjechië †	35 (1,0)	483 (2,6)	47 (0,9)	515 (2,6)	18 (0,9)	558 (4,8)	<b>33</b> (0,7)	10 (1,2)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	24 (0,8)	543 (3,9)	48 (0,8)	567 (2,1)	27 (0,9)	591 (2,9)	<b>20</b> (1,1)	5 (0,9)
Zweden	25 (1,4)	498 (3,8)	42 (1,1)	535 (3,5)	33 (1,4)	580 (4,5)	<b>34</b> (0,7)	12 (1,6)
Zwitserland †	27 (1,4)	495 (4,6)	45 (1,5)	530 (3,7)	28 (2,3)	574 (4,0)	<b>30</b> (1,0)	13 (1,6)
Europees gemiddelde	32 (0,2)	481 (0,7)	43 (0,2)	519 (0,7)	25 (0,2)	558 (1,0)	<b>32</b> (0,1)	11 (0,3)
ICCS gemiddelde	36 (0,2)	471 (0,7)	40 (0,2)	507 (0,7)	23 (0,2)	543 (1,0)	<b>29</b> (0,1)	10 (0,3)

**Noten:**

\* statistisch significante coëfficiënten ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

### *Beroepsstatus van ouders*

De beroepsstatus van ouders is vastgesteld aan de hand van de hoogste beroepsstatus van de vader of de moeder (*Highest International Social and Economic Index*). Op basis van de score op deze index zijn de beroepen geclassificeerd als laag (een SEI score lager dan 40), gemiddeld (een SEI score van 40 tot 60) en hoog (een SEI score van 60 of hoger). In tabel 3.6 zijn de verschillen in gemiddelde kennis over burgerschap voor deze drie categorieën weergegeven.

Van de Nederlandse leerlingen heeft 29% ouders met een lage beroepsstatus, tegenover gemiddeld 36% van de leerlingen in de overige landen. Het percentage leerlingen met een gemiddelde beroepsstatus van ouders (41%) komt overeen met het internationale percentage, en bijgevolg hebben relatief veel Nederlandse leerlingen een vader of moeder met een hoge beroepsstatus (29%). Deze percentages komen min of meer overeen met de gemiddelde beroepsstatus van ouders in de ons omringende landen – zij het dat de beroepsstatus van ouders in Denemarken en Zweden enigszins hoger is dan in ons land.

Nederlandse leerlingen van ouders met een lage beroepsstatus hebben relatief minder kennis over burgerschap (schaalscore 473) dan leerlingen van ouders met een gemiddelde (schaalscore 492) of hoge (schaalscore 517) beroepsstatus. Een dergelijk patroon doet zich in alle landen voor. Opvallend is niettemin dat de verschillen in kennis over burgerschap tussen de drie categorieën voor ons land (18 schaalpunten) (gemeten aan de hand het verschil in kennis per SEI standaarddeviatie) geringer zijn dan in de meeste andere landen (internationaal gemiddelde 29 schaalpunten). Ook een vergelijking met de ons omringende landen laat zien dat de verschillen in kennis op basis van de beroepsstatus van ouders relatief gering zijn: Vlaanderen (30 schaalpunten), Denemarken (33 schaalpunten), Engeland (42 schaalpunten) en Zweden (34 schaalpunten). De mate waarin de beroepsstatus van ouders als verklaring kan dienen voor de kennis die leerlingen in ons land kennis over burgerschap opdoen, is beperkt (4% verklaarde variantie). In Vlaanderen (12% verklaarde variantie), Denemarken (11% verklaarde variantie), Engeland (15% verklaarde variantie) en Zweden (12% verklaarde variantie) is de voorspellende waarde van de beroepsstatus van ouders beduidend groter.

In vergelijking met Vlaanderen en Engeland valt op dat de burgerschapskennis van leerlingen van ouders met een lage beroepsstatus gemiddeld niet zoveel verschilt. De verschillen in kennisniveau doen zich voor bij de groep leerlingen van ouders met een gemiddelde beroepsstatus en (vooral) ouders met een hoge beroepsstatus. Ook voor Deense en Zweedse leerlingen geldt dat het verschil in kennis groter wordt naarmate de beroepsstatus van ouders toeneemt, maar ook voor leerlingen van ouders met een lage beroepsstatus doen zich hierbij al (grote) verschillen voor met Nederlandse leerlingen. Deense leerlingen van ouders met een lage beroepsstatus hebben zelfs gemiddeld meer burgerschapskennis (schaalscore 535) dan Nederlandse leerlingen van ouders met een hoge beroepsstatus (schaalscore 517). Een vergelijking van de Nederlandse leerlingen met Deense leerlingen van ouders met een hoge beroepsstatus laat zelfs een verschil in burgerschapskennis van meer dan een standaarddeviatie zien (103 schaalpunten).

### *Opleidingsniveau van ouders*

Het opleidingsniveau van ouders is vastgesteld aan de hand van de hoogste afgesloten opleiding van de vader of de moeder (aan de hand van ISCED niveaus).

In tabel 3.7 zijn de verschillen in kennis over burgerschap per opleidingsniveau weergegeven.

Van de Nederlandse leerlingen heeft een beperkt percentage leerlingen ouders die ten hoogste het basisonderwijs (ISCED1) hebben doorlopen (4%), dan wel alleen de onderbouw van het voortgezet onderwijs (ISCED2) hebben afgerond (5%). In veel van de ons omringende landen zijn deze percentages nog geringer, zodat een vergelijking voor leerlingen met laagopgeleide ouders niet goed mogelijk is. Ook voor de overige opleidingsniveaus wordt een vergelijking met andere landen bemoeilijkt door het feit dat in ons land een relatief groot percentage leerlingen aangeeft dat hun ouders het middelbaar of hoger beroepsonderwijs (ISCED4/5B) hebben afgerond (50%). Slechts een gering percentage leerlingen (14%) geeft aan dat hun ouders een universitaire opleiding (ISCED5A) hebben afgerond, waar dit percentage in andere landen beduidend hoger is. De onderwijssystemen in deze landen kennen echter vaak geen hoger beroepsonderwijs, of beschouwen dit als onderdeel van het universitaire systeem.

Uit tabel 3.7 komt naar voren dat er een samenhang bestaat tussen de burgerschapskennis van leerlingen in ons land en het opleidingsniveau van hun ouders. Dit verschijnsel doet zich in alle landen voor. Opvallend is wel dat het opleidingsniveau van de ouders relatief weinig verklaart van de gevonden verschillen in kennis tussen leerlingen in ons land (3% verklaarde variantie).

#### *Cultureel kapitaal van ouders*

Het cultureel kapitaal van de ouders is vastgesteld aan de hand van het aantal boeken thuis. In tabel 3.8 is aan de hand van 6 categorieën (variërend van 10 of minder boeken tot meer dan 500 boeken) weergegeven wat de gemiddelde kennis van leerlingen over burgerschap is.

Ongeveer een derde van de Nederlandse scholieren geeft aan dat zij thuis tussen de 26 en 100 boeken hebben. Voor eveneens ongeveer een derde geldt dat zij 25 of minder boeken thuis hebben, en voor het resterende derde geldt dat er bij hen thuis meer dan 100 boeken staan. Deze percentages komen nagenoeg geheel overeen met het internationale gemiddelde (tabel 3.8). In de ons omringende landen wijkt het cultureel kapitaal niet sterk af van Nederland. In vergelijking met ons land is het cultureel kapitaal van Vlaamse scholieren iets geringer, terwijl leerlingen in Engeland, Denemarken en Zweden juist relatief iets meer cultureel kapitaal van thuis uit meekrijgen.

Er is een duidelijke samenhang tussen de kennis die Nederlandse leerlingen over burgerschap hebben en hun cultureel kapitaal. Het grootste verschil doet zich daarbij voor tussen leerlingen met zeer weinig boeken thuis (niveau 1) (gemiddelde schaalscore 439), met enkele boeken thuis (niveau 2) (gemiddelde schaalscore 460) en met een gemiddeld aantal boeken thuis (niveau 3) (gemiddelde schaalscore 497). Opvallend is dat er geen verschil gevonden wordt tussen leerlingen met veel (niveau 5) en zeer veel (niveau 6) boeken thuis. Hoewel er grote verschillen bestaan in kennisscores tussen leerlingen binnen de hoogste niveaus wat betreft cultureel kapitaal, lijkt het –door de geringe teruggang in kennis– dat er geen invloed uitgaat van een groter aantal boeken wanneer een zekere drempelwaarde van enkele honderden boeken overschreden is. Dit beeld komt bij veel andere

Tabel 3.7 Opleidingsniveau van ouders en het effect hiervan op de kennis van leerlingen over burgerschap

Land	ISCED niveau 1 (basisonderwijs)		ISCED niveau 2 (onderbouw voortgezet onderwijs)		ISCED niveau 3 (bovenbouw voortgezet onderwijs)		ISCED niveau 4/5B (middelbaar of hoger beroepsonderwijs)		ISCED Level 5A/6 (universitair onderwijs)		Effect van de opleiding van ouders op kennis van leerlingen over burgerschap	
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Verskil in score voor een jaar onderwijs *	Verklaarde variantie
België (Vlaanderen) †	2 (0,3)	438 (13,3)	2 (0,3)	470 (9,6)	24 (1,2)	498 (4,7)	40 (1,5)	516 (5,0)	32 (2,3)	537 (6,0)	8 (0,9)	6 (1,4)
Bulgarije	2 (0,4)	^	10 (1,0)	364 (8,4)	39 (1,5)	458 (4,1)	9 (0,6)	472 (7,8)	40 (1,7)	508 (6,8)	13 (1,0)	17 (2,3)
Chili	4 (0,5)	436 (8,7)	18 (1,2)	442 (5,8)	46 (1,2)	474 (3,7)	15 (0,8)	509 (4,0)	17 (1,0)	543 (4,5)	9 (0,7)	13 (1,7)
Colombia	22 (1,4)	440 (3,6)	17 (0,8)	448 (3,5)	23 (0,8)	463 (3,7)	6 (0,4)	497 (5,5)	32 (1,4)	478 (4,1)	4 (0,4)	4 (0,7)
Cyprus	3 (0,3)	386 (7,9)	9 (0,6)	414 (6,3)	36 (0,9)	442 (3,1)	15 (0,7)	462 (4,6)	38 (0,9)	477 (4,0)	9 (0,7)	6 (1,0)
Denemarken †	1 (0,2)	^	4 (0,4)	510 (8,8)	21 (0,9)	552 (4,2)	51 (1,0)	583 (3,2)	23 (1,1)	617 (6,0)	12 (0,9)	7 (1,1)
Dominicaanse Republiek	15 (0,9)	369 (3,6)	11 (0,9)	379 (4,6)	45 (1,5)	375 (2,6)	8 (0,6)	383 (5,2)	21 (1,6)	401 (4,9)	2 (0,4)	2 (0,6)
Engeland ‡	1 (0,2)	^	7 (0,7)	473 (8,5)	39 (1,4)	517 (4,3)	18 (1,1)	511 (6,3)	35 (1,4)	558 (7,7)	10 (1,5)	5 (1,1)
Estland	(0,0)	^	5 (0,5)	474 (7,2)	36 (1,5)	513 (4,1)	18 (0,8)	525 (6,1)	42 (1,7)	546 (6,2)	9 (1,2)	4 (1,1)
Finland	2 (0,3)	511 (13,2)	5 (0,4)	536 (7,4)	38 (0,9)	561 (2,5)	23 (0,9)	590 (3,2)	33 (1,1)	599 (4,3)	9 (0,8)	6 (1,1)
Griekenland	3 (0,5)	455 (11,7)	8 (0,7)	442 (7,5)	35 (1,2)	451 (4,6)	19 (0,8)	489 (5,5)	34 (1,5)	507 (5,7)	8 (0,9)	6 (1,2)
Guatemala¹	46 (1,8)	409 (3,2)	17 (0,7)	435 (3,5)	14 (1,1)	467 (4,9)	4 (0,3)	445 (7,1)	19 (1,6)	471 (9,7)	6 (0,7)	12 (2,5)
Hong Kong Δ	7 (0,5)	546 (12,1)	34 (1,3)	545 (7,0)	37 (1,1)	553 (6,1)	7 (0,6)	562 (7,0)	15 (1,2)	574 (7,8)	3 (1,0)	1 (0,5)
Ierland	3 (0,3)	459 (12,4)	7 (0,5)	504 (10,4)	29 (1,1)	508 (5,5)	35 (1,0)	550 (4,5)	27 (1,1)	566 (5,1)	11 (1,1)	7 (1,2)
Indonesië	28 (1,4)	423 (3,5)	25 (0,9)	419 (3,5)	30 (1,1)	439 (4,2)	3 (0,3)	457 (9,0)	14 (1,0)	460 (7,6)	4 (0,7)	4 (1,4)
Italië	3 (0,4)	457 (11,8)	28 (1,4)	500 (4,9)	42 (1,2)	540 (3,2)	7 (0,5)	525 (7,7)	20 (1,3)	567 (4,4)	7 (0,6)	8 (1,3)
Letland	0 (0,2)	^	4 (0,6)	439 (9,2)	27 (1,3)	462 (4,7)	32 (1,1)	480 (4,4)	36 (1,6)	506 (5,1)	9 (1,0)	5 (1,2)
Liechtenstein	3 (0,9)	^	19 (2,3)	515 (11,5)	45 (2,9)	537 (5,7)	13 (1,7)	^	20 (2,1)	575 (8,3)	9 (1,5)	8 (2,9)
Litouwen	1 (0,2)	^	6 (0,6)	460 (7,5)	34 (1,4)	486 (3,1)	30 (1,0)	508 (3,0)	30 (1,7)	537 (3,8)	10 (0,8)	8 (1,2)
Luxemburg	16 (0,6)	422 (4,5)	11 (0,5)	441 (6,9)	33 (0,8)	483 (3,0)	21 (0,7)	491 (3,6)	19 (0,5)	523 (3,9)	8 (0,5)	11 (1,3)
Malta	3 (0,5)	418 (17,0)	39 (1,4)	471 (6,5)	18 (1,3)	498 (5,6)	15 (0,8)	504 (8,4)	25 (1,1)	520 (5,7)	7 (1,1)	6 (1,7)
Mexico	19 (1,1)	423 (4,1)	34 (1,2)	436 (2,5)	17 (0,7)	461 (3,8)	6 (0,4)	462 (5,3)	24 (1,2)	487 (4,9)	6 (0,5)	8 (1,4)
Nederland Δ	4 (1,1)	447 (17,5)	5 (0,9)	464 (10,6)	26 (1,9)	484 (9,0)	50 (2,1)	496 (7,7)	14 (1,9)	529 (13,5)	6 (1,4)	3 (1,3)

Tabel 3.7 Opleidingsniveau van ouders en het effect hiervan op de kennis van leerlingen over burgerschap (vervolg)

Land	ISCED niveau 1 (basisonderwijs)		ISCED niveau 2 (onderbouw voortgezet onderwijs)		ISCED niveau 3 (bovenbouw voortgezet onderwijs)		ISCED niveau 4/5B (middelbaar of hoger beroepsonderwijs)		ISCED Level 5A/6 (universitair onderwijs)		Effect van de opleiding van ouders op kennis van leerlingen over burgerschap	
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Verskil in score voor een jaar onderwijs *	Verklaarde variantie
Nieuw-Zeeland †	1 (0,3)	^	6 (0,5)	468 (7,8)	20 (1,0)	515 (6,2)	37 (1,0)	521 (5,1)	36 (1,3)	552 (7,5)	12 (1,5)	4 (0,9)
Noorwegen †	1 (0,1)	^	2 (0,4)	445 (11,4)	20 (1,0)	485 (4,7)	25 (1,0)	515 (4,6)	51 (1,5)	537 (4,1)	12 (1,1)	7 (1,1)
Oostenrijk	1 (0,2)	^	7 (0,7)	437 (8,6)	60 (1,0)	503 (4,5)	11 (0,5)	499 (5,1)	21 (1,0)	539 (5,9)	9 (0,9)	6 (1,3)
Paraguay <sup>1</sup>	30 (1,4)	396 (4,4)	20 (0,9)	402 (5,0)	21 (0,8)	429 (4,3)	10 (0,6)	449 (6,4)	19 (1,0)	474 (5,5)	6 (0,5)	11 (1,5)
Polen	0 (0,0)	^	1 (0,2)	^	62 (1,7)	518 (3,9)	10 (0,6)	554 (6,9)	27 (1,6)	579 (6,3)	14 (1,3)	8 (1,3)
Rusland	1 (0,2)	^	10 (0,5)	479 (5,9)	4 (0,5)	481 (10,4)	42 (1,0)	497 (3,3)	44 (1,2)	526 (5,0)	8 (0,8)	3 (0,7)
Slovenië	0 (0,1)	^	4 (0,4)	464 (9,6)	34 (1,2)	501 (3,2)	28 (1,1)	518 (4,3)	35 (1,5)	537 (4,7)	7 (0,9)	4 (1,2)
Slowakije <sup>2</sup>	0 (0,0)	^	2 (0,4)	437 (18,6)	59 (1,5)	519 (4,5)	13 (0,7)	526 (6,6)	27 (1,5)	558 (5,3)	9 (1,0)	5 (1,2)
Spanje	10 (0,7)	467 (7,1)	24 (1,3)	477 (4,6)	20 (1,0)	503 (4,8)	12 (0,6)	513 (4,7)	34 (1,8)	537 (4,5)	7 (0,5)	9 (1,2)
Taiwan	2 (0,2)	504 (11,1)	11 (0,6)	518 (4,5)	48 (1,1)	543 (2,6)	17 (0,6)	582 (3,8)	21 (1,1)	603 (4,5)	13 (0,9)	9 (1,2)
Thailand †	42 (1,2)	438 (3,6)	16 (0,7)	437 (4,4)	17 (0,8)	448 (4,4)	12 (0,5)	468 (6,0)	14 (1,0)	500 (7,6)	5 (0,7)	6 (1,6)
Tsjechië †	0 (0,0)	^	1 (0,1)	^	67 (1,0)	504 (2,2)	5 (0,3)	510 (7,1)	27 (0,9)	531 (4,2)	8 (1,1)	2 (0,5)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	1 (0,2)	^	3 (0,3)	530 (9,5)	42 (1,0)	551 (2,4)	11 (0,5)	559 (4,4)	43 (1,0)	583 (2,3)	7 (0,6)	4 (0,6)
Zweden	1 (0,2)	^	4 (0,4)	481 (8,3)	21 (1,0)	510 (4,9)	22 (0,8)	542 (4,5)	52 (1,5)	558 (4,2)	13 (1,2)	6 (1,1)
Zwitserland †	5 (0,5)	466 (8,7)	15 (1,1)	503 (5,0)	43 (1,5)	528 (4,0)	15 (1,0)	543 (5,4)	23 (1,6)	566 (4,7)	8 (0,7)	9 (1,4)
Europees gemiddelde	2 (0,1)	447 (4,1)	9 (0,1)	467 (1,5)	37 (0,2)	506 (0,7)	20 (0,1)	520 (1,0)	31 (0,2)	547 (1,0)	10 (0,2)	7 (0,2)
ICCS gemiddelde	7 (0,1)	437 (3,8)	11 (0,1)	461 (1,4)	34 (0,2)	492 (0,7)	18 (0,1)	508 (1,0)	29 (0,2)	532 (0,9)	9 (0,2)	7 (0,2)

**Noten:**

- \* statistisch significante coëfficiënten ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt
- ^ aantal leerlingen te gering om betrouwbare gemiddelden te kunnen berekenen
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan
- <sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- <sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 3.8 Cultureel kapitaal thuis en het effect hiervan op de kennis van leerlingen over burgerschap

Land	Niveau 1 (0 tot en met 10 boeken)		Niveau 2 (11 tot en met 25 boeken)		Niveau 3 (26 tot en met 100 boeken)		Niveau 4 (101 tot en met 200 boeken)		Niveau 5 (201 tot en met 500 boeken)		Niveau 6 (meer dan 500 boeken)	
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap
België (Vlaanderen) †	14 (0,9)	475 (5,7)	22 (0,9)	500 (5,5)	36 (1,1)	520 (4,3)	15 (0,8)	530 (6,2)	9 (0,9)	551 (8,4)	4 (0,5)	546 (11,8)
Bulgarije	16 (1,3)	367 (5,9)	18 (1,0)	427 (6,1)	29 (1,3)	481 (4,8)	18 (0,9)	510 (5,5)	12 (0,8)	541 (8,3)	9 (0,6)	502 (8,6)
Chili	16 (1,1)	444 (4,4)	30 (0,9)	468 (4,0)	34 (1,0)	496 (3,3)	12 (0,6)	513 (5,2)	5 (0,4)	525 (6,4)	2 (0,3)	514 (12,5)
Colombia	24 (1,4)	431 (3,7)	32 (0,8)	454 (2,9)	29 (0,9)	479 (3,2)	9 (0,6)	492 (4,8)	3 (0,4)	514 (8,2)	2 (0,2)	486 (11,5)
Cyprus	8 (0,6)	405 (6,1)	16 (0,8)	431 (4,4)	32 (1,1)	454 (3,4)	22 (0,8)	467 (3,6)	12 (0,6)	491 (4,6)	10 (0,6)	463 (8,0)
Denemarken †	9 (0,6)	517 (6,0)	15 (0,7)	537 (4,1)	33 (1,0)	565 (3,9)	21 (0,7)	597 (3,9)	15 (0,7)	624 (5,4)	7 (0,6)	640 (8,6)
Dominicaanse Republiek	37 (1,3)	368 (2,6)	36 (1,4)	386 (2,9)	17 (0,8)	393 (5,1)	5 (0,5)	388 (5,3)	2 (0,3)	405 (10,2)	2 (0,3)	376 (10,2)
Engeland ‡	11 (0,8)	434 (6,5)	15 (0,8)	472 (5,0)	29 (0,9)	511 (4,4)	19 (1,0)	535 (5,2)	15 (0,9)	584 (6,7)	10 (0,9)	581 (11,8)
Estland	3 (0,4)	459 (13,5)	9 (0,8)	478 (7,8)	31 (1,0)	514 (4,9)	25 (0,8)	535 (4,8)	21 (1,1)	556 (6,4)	10 (0,8)	544 (10,0)
Finland	6 (0,4)	523 (7,4)	12 (0,6)	544 (4,3)	37 (1,1)	566 (2,7)	23 (0,8)	589 (4,3)	17 (0,8)	616 (3,6)	5 (0,6)	607 (9,0)
Griekenland	5 (0,5)	434 (8,9)	15 (0,7)	441 (6,0)	35 (1,0)	468 (5,4)	22 (0,7)	490 (5,5)	13 (0,8)	514 (6,3)	9 (0,8)	500 (8,2)
Guatemala¹	29 (1,3)	412 (3,9)	34 (0,9)	431 (3,2)	24 (1,3)	456 (6,6)	7 (0,5)	461 (8,7)	3 (0,3)	456 (9,2)	2 (0,3)	449 (15,7)
Hong Kong Δ	19 (1,1)	522 (9,2)	22 (0,9)	552 (7,3)	33 (1,0)	561 (5,6)	12 (0,7)	569 (8,1)	9 (0,7)	579 (8,7)	5 (0,6)	544 (16,7)
Ierland	10 (0,9)	458 (7,4)	16 (0,9)	487 (6,4)	31 (1,0)	525 (4,6)	21 (0,9)	564 (5,0)	15 (0,8)	587 (5,5)	7 (0,6)	584 (7,3)
Indonesië	14 (0,9)	436 (5,6)	38 (1,0)	426 (3,8)	34 (0,8)	438 (3,5)	8 (0,4)	442 (4,9)	3 (0,3)	437 (7,7)	3 (0,4)	419 (10,1)
Italië	9 (0,7)	467 (7,3)	18 (0,9)	498 (5,1)	31 (0,8)	531 (3,8)	21 (0,7)	545 (3,9)	13 (0,7)	565 (4,9)	7 (0,6)	581 (5,9)
Letland	7 (0,8)	462 (10,4)	13 (0,8)	453 (5,4)	36 (1,1)	473 (4,8)	22 (1,0)	493 (5,2)	15 (0,8)	506 (5,7)	7 (0,7)	513 (7,3)
Liechtenstein	6 (1,2)	^	10 (1,4)	^	34 (2,7)	520 (7,7)	24 (2,3)	545 (9,3)	16 (2,2)	582 (9,5)	11 (1,7)	^
Litouwen	7 (0,5)	471 (5,7)	19 (0,9)	469 (3,8)	39 (0,8)	500 (3,2)	20 (0,8)	529 (3,6)	10 (0,6)	551 (5,1)	5 (0,5)	536 (7,4)
Luxemburg	9 (0,5)	409 (5,0)	12 (0,6)	425 (5,6)	28 (1,0)	453 (3,4)	19 (0,6)	483 (3,4)	17 (0,5)	520 (3,3)	15 (0,5)	532 (3,5)
Malta	6 (0,8)	413 (12,2)	13 (0,9)	440 (7,5)	34 (1,3)	485 (5,9)	24 (1,2)	513 (6,6)	15 (0,9)	526 (5,2)	8 (0,6)	515 (8,2)
Mexico	25 (0,9)	436 (3,2)	33 (0,6)	441 (2,8)	27 (0,6)	466 (3,2)	10 (0,6)	471 (5,8)	4 (0,3)	487 (8,6)	2 (0,3)	475 (11,5)
Nederland Δ	12 (1,8)	439 (10,7)	19 (2,1)	460 (9,1)	33 (1,9)	497 (6,8)	17 (1,6)	516 (11,3)	12 (1,3)	532 (11,0)	8 (1,2)	524 (14,3)
Nieuw-Zeeland †	8 (0,6)	446 (7,5)	14 (0,6)	473 (7,2)	32 (1,1)	507 (4,6)	22 (1,0)	542 (6,1)	16 (0,8)	562 (8,7)	9 (0,7)	558 (12,1)

Tabel 3.8 Cultureel kapitaal thuis en het effect hiervan op de kennis van leerlingen over burgerschap (vervolg)

Land	Niveau 1 (0 tot en met 10 boeken)		Niveau 2 (11 tot en met 25 boeken)		Niveau 3 (26 tot en met 100 boeken)		Niveau 4 (101 tot en met 200 boeken)		Niveau 5 (201 tot en met 500 boeken)		Niveau 6 (meer dan 500 boeken)	
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap
Noorwegen †	5 (0,5)	448 (8,9)	9 (0,7)	460 (6,4)	32 (1,0)	500 (3,8)	24 (0,8)	527 (4,5)	19 (0,9)	550 (5,3)	11 (0,8)	560 (7,4)
Oostenrijk	8 (0,6)	421 (7,3)	14 (0,9)	458 (7,0)	29 (0,9)	499 (4,5)	22 (0,8)	524 (4,3)	15 (0,8)	543 (5,4)	11 (0,7)	544 (8,3)
Paraguay <sup>1</sup>	39 (1,7)	391 (4,0)	30 (1,0)	420 (3,9)	20 (1,2)	465 (4,9)	8 (0,6)	480 (7,1)	3 (0,4)	485 (10,4)	1 (0,2)	^
Polen	4 (0,4)	470 (10,1)	13 (0,8)	494 (5,8)	36 (1,0)	525 (4,5)	22 (0,7)	542 (5,1)	15 (0,9)	585 (6,5)	10 (0,8)	577 (9,2)
Rusland	4 (0,5)	468 (10,0)	15 (0,9)	469 (5,9)	35 (0,8)	494 (4,3)	24 (0,8)	526 (4,2)	14 (0,7)	543 (5,5)	8 (0,6)	529 (6,3)
Slovenië	7 (0,6)	465 (6,9)	17 (0,8)	484 (3,8)	40 (1,2)	515 (3,2)	19 (0,8)	536 (4,7)	11 (0,8)	555 (5,6)	7 (0,7)	529 (9,5)
Slowakije <sup>2</sup>	6 (0,7)	447 (10,1)	15 (0,9)	484 (6,1)	41 (1,2)	525 (4,9)	21 (0,9)	559 (5,2)	12 (0,7)	570 (6,3)	5 (0,6)	575 (7,6)
Spanje	6 (0,6)	441 (7,7)	13 (0,8)	458 (5,7)	35 (1,2)	500 (4,2)	23 (0,8)	523 (4,2)	14 (0,8)	539 (5,2)	9 (0,7)	540 (8,1)
Taiwan	11 (0,6)	492 (4,6)	17 (0,6)	532 (3,5)	34 (0,8)	560 (2,6)	18 (0,5)	580 (3,5)	12 (0,5)	600 (4,9)	8 (0,4)	595 (6,0)
Thailand †	19 (0,8)	433 (4,2)	37 (1,0)	447 (3,6)	30 (0,7)	462 (4,3)	8 (0,5)	467 (6,4)	4 (0,3)	471 (9,6)	2 (0,2)	469 (13,7)
Tsjechië †	5 (0,4)	456 (5,9)	12 (0,6)	459 (3,9)	38 (0,9)	499 (2,5)	24 (0,7)	523 (3,0)	15 (0,6)	553 (3,8)	7 (0,5)	566 (8,1)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	6 (0,4)	499 (6,0)	11 (0,4)	529 (3,9)	30 (0,8)	554 (2,7)	23 (0,6)	571 (2,3)	21 (0,6)	588 (2,9)	9 (0,5)	615 (4,5)
Zweden	4 (0,4)	451 (8,0)	10 (0,6)	485 (4,9)	32 (0,9)	519 (4,5)	22 (0,8)	547 (3,8)	19 (0,7)	573 (4,8)	12 (0,7)	594 (6,3)
Zwitserland †	7 (0,6)	473 (6,0)	13 (1,0)	490 (5,8)	34 (1,2)	522 (3,7)	22 (0,9)	552 (5,2)	15 (0,8)	561 (4,5)	9 (0,9)	569 (8,8)
Europees gemiddelde	7 (0,1)	451 (1,3)	14 (0,1)	473 (0,9)	34 (0,2)	507 (0,7)	21 (0,1)	532 (0,9)	14 (0,1)	556 (1,2)	8 (0,1)	552 (1,8)
ICCS gemiddelde	11 (0,1)	446 (1,3)	19 (0,1)	467 (0,9)	32 (0,2)	498 (0,7)	19 (0,1)	519 (0,9)	12 (0,1)	539 (1,1)	7 (0,1)	535 (1,7)

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

^ aantal leerlingen te gering om betrouwbare gemiddelden te kunnen berekenen

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek



Tabel 3.9 Effect van cultureel kapitaal thuis op de kennis van leerlingen over burgerschap

Land	Verskil in score per 100 boeken *	Verklaarde variantie
België (Vlaanderen) †	10 (1,5)	4 (1,2)
Bulgarije	16 (1,5)	9 (1,3)
Chili	13 (1,8)	3 (0,8)
Colombia	13 (1,9)	3 (0,8)
Cyprus	6 (1,1)	2 (0,6)
Denemarken †	17 (0,9)	10 (1,2)
Dominicaanse Republiek	2 (1,4)	0 (0,2)
Engeland ‡	18 (1,5)	13 (2,1)
Estland	8 (1,3)	4 (1,0)
Finland	12 (1,2)	6 (1,2)
Griekenland	9 (1,1)	3 (0,7)
Guatemala <sup>1</sup>	8 (1,9)	1 (0,6)
Hong Kong Δ	3 (2,0)	0 (0,4)
Ierland	17 (1,3)	10 (1,2)
Indonesië	0 (1,3)	0 (0,0)
Italië	13 (0,9)	8 (1,0)
Letland	9 (1,0)	4 (1,0)
Liechtenstein	13 (2,3)	9 (2,6)
Litouwen	12 (1,2)	6 (1,0)
Luxemburg	16 (0,8)	15 (1,1)
Malta	11 (1,5)	5 (1,1)
Mexico	9 (1,6)	2 (0,7)
Nederland Δ	11 (2,5)	5 (2,3)
Nieuw-Zeeland †	13 (1,8)	6 (1,6)
Noorwegen †	13 (1,0)	8 (1,2)
Oostenrijk	13 (1,3)	8 (1,5)
Paraguay <sup>1</sup>	26 (3,5)	7 (1,3)
Polen	13 (1,3)	7 (1,3)
Rusland	10 (1,1)	5 (0,9)
Slovenië	8 (1,4)	3 (0,9)
Slowakije <sup>2</sup>	15 (1,4)	8 (1,2)
Spanje	11 (1,1)	6 (1,2)
Taiwan	11 (0,9)	5 (0,8)
Thailand †	6 (2,0)	1 (0,5)
Tsjechië †	15 (1,1)	10 (1,2)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	12 (0,7)	9 (1,0)
Zweden	15 (1,0)	10 (1,4)
Zwitserland †	11 (1,2)	7 (1,4)
Europees gemiddelde	12 (0,2)	7 (0,2)
ICCS gemiddelde	12 (0,2)	6 (0,2)

**Noten:**

\* statistisch significante coëfficiënten ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

landen eveneens naar voren. Slechts bij enkele landen, waaronder Denemarken en Zweden, is er ook tussen niveau 5 en 6 sprake van een betekenisvolle toename in kennis over burgerschap onder leerlingen.

Het cultureel kapitaal verklaart in Denemarken en Zweden 10% van de variantie in kennis, en in Engeland zelfs 13% (tabel 3.9). Het cultureel kapitaal is daarmee in deze landen een betere voorspeller voor de kennis die jongeren over burgerschap hebben dan in verreweg de meeste andere landen, waaronder Nederland. Voor de Nederlandse scholieren verklaart het cultureel kapitaal slechts 5% van de variantie in kennis. In vergelijking tot de overige indicatoren voor de sociaal-economische achtergrond is het cultureel kapitaal van leerlingen echter relatief de beste voorspeller voor de burgerschapskennis van leerlingen, terwijl in andere landen (waaronder Vlaanderen, Engeland, Denemarken en Zweden) de beroepsstatus van ouders juist een betere voorspeller is.

### 3.3.4 *Verschillen in burgerschapskennis naar etnische achtergrond*

De invloed van etnische achtergrond op de kennis van leerlingen over burgerschap is in kaart gebracht aan de hand van de herkomst van leerlingen en hun ouders, en de taal die bij leerlingen thuis gesproken wordt.

#### *Herkomst van leerlingen en hun ouders*

Autochtone leerlingen in ons land hebben gemiddeld meer kennis over burgerschap dan leerlingen die zelf en/of wiens ouders uit het buitenland afkomstig zijn (Tabel 3.10). Deze laatste groep kan verder worden onderverdeeld naar leerlingen die zelf in het buitenland geboren zijn, en leerlingen van wie de ouders uit het buitenland afkomstig zijn. Leerlingen die zelf in het buitenland geboren zijn, hebben een kennis over burgerschap (schaalscore 483) die niet significant afwijkt van de kennis van autochtone leerlingen (schaalscore 498). De leerlingen wiens ouders uit het buitenland afkomstig zijn, maar zelf in Nederland zijn geboren (schaalscore 445), hebben gemiddeld echter wel duidelijk minder kennis over burgerschap dan autochtone leerlingen.

De groep allochtone leerlingen laat zich verder onder verdelen naar land van herkomst. Daarbij is alleen onderscheid gemaakt naar landen waaruit ten minste 1.5 % van de leerlingen afkomstig waren. Surinaamse leerlingen (0.8 %) en Antilliaanse en Arubaanse leerlingen (0.7 %) zijn voor dat doel samengevoegd, temeer daar het gemiddelde kennisniveau voor beide groepen slechts marginaal verschilt. De gemiddelden in kennis over burgerschap zijn weergegeven in tabel 3.11. Uit de tabel komt naar voren dat zowel Turkse (446 schaalpunten), Marokkaanse (452 schaalpunten) als Surinaamse en Antilliaanse/Arubaanse (455 schaalpunten) scholieren op het gebied van burgerschap een kennisachterstand hebben op autochtone scholieren.

Tabel 3.10 Kennis over burgerschap van autochtone en allochtone leerlingen per land

Land	Autochtone leerlingen		Leerlingen van wie de ouders uit het buitenland afkomstig zijn		Leerlingen die zelf uit het buitenland afkomstig zijn		Effect van etniciteit op kennis over burgerschap	
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Verskil in kennis*	Verklaarde variantie
België (Vlaanderen) †	89 (1,2)	520 (4,7)	6 (0,8)	477 (6,3)	5 (0,5)	482 (9,2)	-41 (7,0)	2 (0,8)
Bulgarije	99 (0,2)	469 (5,0)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Chili	99 (0,1)	484 (3,5)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Colombia	99 (0,1)	463 (3,0)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Cyprus	93 (0,5)	457 (2,4)	1 (0,2)	^	6 (0,5)	427 (9,1)	-28 (8,1)	1 (0,4)
Denemarken †	91 (0,8)	584 (3,5)	6 (0,6)	516 (10,0)	3 (0,4)	520 (11,5)	-67 (8,3)	4 (0,9)
Dominicaanse Republiek	98 (0,3)	382 (2,4)	1 (0,2)	^	1 (0,2)	^	-29 (7,4)	0 (0,2)
Engeland ‡	85 (1,9)	524 (4,0)	9 (1,3)	526 (10,4)	6 (0,9)	477 (13,8)	-18 (9,7)	0 (0,4)
Estland	93 (0,5)	529 (4,7)	6 (0,5)	483 (11,7)	1 (0,2)	^	-44 (11,2)	1 (0,7)
Finland	98 (0,5)	579 (2,3)	1 (0,3)	^	1 (0,3)	^	-63 (11,0)	1 (0,6)
Griekenland	89 (1,0)	483 (4,4)	4 (0,4)	450 (9,8)	8 (0,8)	419 (10,7)	-54 (8,6)	3 (1,0)
Guatemala¹	98 (0,4)	437 (3,8)	1 (0,3)	^	1 (0,1)	^	-9 (12,8)	0 (0,1)
Hong Kong	64 (1,7)	548 (5,7)	20 (1,0)	574 (6,6)	16 (1,6)	553 (9,9)	17 (5,7)	1 (0,5)
Ierland	88 (1,1)	541 (4,6)	1 (0,2)	^	11 (1,1)	493 (8,0)	-43 (7,7)	2 (0,7)
Indonesië	99 (0,3)	435 (3,4)	0 (0,1)	^	1 (0,2)	^	-44 (10,5)	1 (0,3)
Italië	93 (0,8)	536 (3,3)	2 (0,2)	^	6 (0,6)	485 (10,4)	-46 (9,0)	2 (0,8)
Letland	95 (0,7)	483 (3,9)	4 (0,6)	477 (11,7)	1 (0,2)	^	-8 (12,9)	0 (0,1)
Liechtenstein	66 (2,5)	552 (5,4)	17 (1,8)	489 (12,1)	17 (2,1)	520 (11,6)	-47 (10,4)	6 (2,5)
Litouwen	98 (0,2)	506 (2,8)	1 (0,2)	481 (13,4)	0 (0,1)	^	-24 (10,8)	0 (0,1)
Luxemburg	57 (1,1)	501 (2,5)	28 (1,2)	447 (5,4)	15 (0,6)	439 (4,5)	-56 (4,4)	9 (1,3)
Malta	98 (0,3)	492 (4,4)	1 (0,2)	^	1 (0,3)	^	^	^
Mexico	98 (0,2)	455 (2,8)	1 (0,2)	399 (13,9)	1 (0,1)	^	-62 (8,4)	1 (0,3)
Nederland	87 (2,2)	498 (7,3)	9 (1,9)	445 (15,5)	4 (0,6)	483 (15,6)	-43 (12,8)	2 (1,6)
Nieuw-Zeeland †	77 (1,5)	525 (5,0)	8 (0,6)	499 (7,6)	15 (1,2)	509 (9,1)	-19 (6,3)	1 (0,4)

Tabel 3.10 Kennis over burgerschap van autochtone en allochtone leerlingen per land (vervolg)

Land	Autochtone leerlingen		Leerlingen van wie de ouders uit het buitenland afkomstig zijn		Leerlingen die zelf uit het buitenland afkomstig zijn		Effect van etniciteit op kennis over burgerschap	
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Verskil in kennis*	Verklaarde variantie
Noorwegen †	90 (1,4)	523 (3,6)	6 (1,0)	484 (7,6)	4 (0,6)	456 (11,0)	-51 (7,6)	3 (0,9)
Oostenrijk	81 (1,5)	516 (4,0)	13 (1,0)	464 (6,9)	7 (0,8)	451 (9,5)	-57 (6,4)	5 (1,3)
Paraguay <sup>1</sup>	98 (0,4)	425 (3,4)	1 (0,3)	^	1 (0,2)	^	-2 (12,5)	0 (0,0)
Polen	99 (0,2)	537 (4,7)	1 (0,2)	^	0 (0,1)	^	^	^
Rusland	94 (0,5)	507 (3,7)	3 (0,3)	510 (11,2)	3 (0,4)	486 (10,9)	-9 (7,8)	0 (0,1)
Slovenië	90 (0,9)	520 (2,8)	8 (0,8)	489 (5,6)	2 (0,2)	460 (14,4)	-36 (5,6)	2 (0,5)
Slowakije <sup>2</sup>	99 (0,2)	530 (4,5)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Spanje	89 (1,2)	511 (4,1)	2 (0,3)	497 (12,7)	9 (1,1)	455 (8,9)	-48 (8,5)	3 (1,2)
Taiwan	99 (0,1)	560 (2,4)	1 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^
Thailand †	99 (0,6)	454 (3,6)	1 (0,5)	^	0 (0,1)	^	-5 (14,7)	0 (0,0)
Tsjechië †	98 (0,3)	511 (2,3)	1 (0,2)	^	1 (0,2)	497 (14,5)	-15 (10,5)	0 (0,1)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	100 (0,0)	566 (1,9)	^	^	0 (0,0)	^	^	^
Zweden	86 (1,2)	547 (3,5)	9 (0,9)	497 (6,7)	5 (0,5)	479 (8,5)	-56 (6,7)	4 (1,0)
Zwitserland †	76 (1,7)	545 (4,1)	16 (1,4)	500 (5,7)	8 (0,7)	497 (7,8)	-46 (5,7)	6 (1,2)
Europees gemiddelde	89 (0,2)	521 (0,6)	6 (0,1)	485 (2,5)	5 (0,1)	473 (3,7)	-42 (2,5)	3 (0,2)
ICCS gemiddelde	92 (0,2)	505 (0,6)	5 (0,1)	476 (2,5)	4 (0,1)	464 (3,5)	37 (2,3)	2 (0,1)

**Noten:**

\* statistisch significante coëfficiënten ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

^ aantal leerlingen te gering om betrouwbare gemiddelden te kunnen berekenen

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 3.11 Kennis over burgerschap naar herkomst van leerlingen

	n	Gewogen percentage	Gemiddelde kennisscore	Standaard deviatie kennisscore
Nederlands	1674	85.0	499	(7,7)
Surinaams en Antilliaans/Arubaans	36	1.5	454	(24,1)
Turks	41	2.8	446	(14,9)
Marokkaans	42	1.9	452	(20,2)
Anders	124	8.8	479	(15,8)

Een vergelijking met de ons omringende landen is op gedetailleerd niveau niet mogelijk, omdat elk van deze landen migratiestromen kennen die afwijken van de Nederlandse situatie. Desalniettemin kennen zowel Vlaanderen, Engeland, Zweden als ook in mindere mate Denemarken groepen immigranten die qua omvang niet sterk afwijken van Nederland (zie tabel 3.10). In elk van de landen is het patroon zichtbaar dat scholieren die zelf en/of wiens ouders uit het buitenland afkomstig zijn, een lagere gemiddelde kennis over burgerschap hebben dan autochtone leerlingen.

Waar voor Nederland geldt dat leerlingen die zelf in een ander land geboren zijn, het relatief beter doen dan leerlingen wiens ouders uit het buitenland komen, maar zelf in Nederland geboren zijn, geldt dit niet voor de ons omringende landen. In Vlaanderen en Denemarken zijn er geen noemenswaardige verschillen tussen beide groepen allochtone leerlingen, terwijl beide groepen wel duidelijk in hun kennis over burgerschap van autochtone leerlingen verschillen (tabel 3.10).

Met name in Denemarken gaat het hierbij om een groot verschil (van meer dan 60 schaalpunten) tussen beide groepen allochtone leerlingen enerzijds en autochtoon Deense leerlingen anderzijds. In Zweden is er eveneens een relatief groot verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen, maar hebben scholieren van buitenlandse ouders die zelf wel in Zweden zijn geboren (497 schaalpunten) een kennisvoorsprong op leerlingen die zelf uit het buitenland afkomstig zijn (479 schaalpunten). Hetzelfde is ook in Engeland waarneembaar, waarbij opvallend is dat scholieren van buitenlandse ouders die zelf in Engeland zijn geboren gemiddeld eenzelfde kennisniveau van burgerschap hebben als autochtone Engelse leerlingen. Voor het merendeel gaat het hierbij om Brits-Aziatische leerlingen.

#### *Taal die thuis gesproken wordt*

Een andere indicator voor de etnische achtergrond van leerlingen, die nauw samenhangt met de herkomst van leerlingen, is de taal die door hen thuis gesproken wordt. Leerlingen die thuis Nederlands spreken hebben, analoog aan de uitkomsten met betrekking tot de herkomst van leerlingen, gemiddeld meer kennis over burgerschap dan leerlingen die thuis een andere taal spreken (tabel 3.11). Deze laatste groep bestaat echter voor ongeveer een derde uit autochtone leerlingen die thuis Fries in plaats van Nederlands spreken. Anderzijds geeft iets meer dan de helft (51%) van de allochtone leerlingen die zelf in ons land geboren zijn, aan dat zij thuis Nederlands spreken; dit geldt eveneens voor bijna een derde (32%) van de leerlingen die in het buitenland geboren zijn. Als gevolg hiervan is met name de gemiddelde kennis van degenen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken (schaalwaarde 480) relatief hoger dan het (gewogen) gemiddelde voor allochtone leerlingen in Tabel 3.8 (schaalwaarde 455).

Tabel 3.12 Kennis over burgerschap voor de taal die leerlingen thuis spreken

Land	Leerlingen spreken thuis een andere taal dan de taal waarin de toets is afgenomen		Leerlingen spreken thuis de taal waarin de toets is afgenomen		Effect van thuis gesproken taal op kennis over burgerschap	
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Verskil in kennis*	Verklaarde variantie
België (Vlaanderen) †	11 (1,3)	458 (7,1)	89 (1,3)	522 (4,5)	<b>64</b> (7,6)	6 (1,3)
Bulgarije	12 (1,3)	376 (7,9)	88 (1,3)	479 (5,0)	<b>103</b> (8,5)	10 (1,7)
Chili	1 (0,2)	^	99 (0,2)	484 (3,5)	^	^
Colombia	1 (0,1)	463 (11,1)	99 (0,1)	462 (2,9)	-1 (10,9)	0 (0,0)
Cyprus	7 (0,5)	413 (7,2)	93 (0,5)	458 (2,4)	<b>45</b> (6,9)	2 (0,5)
Denemarken †	5 (0,5)	535 (9,7)	95 (0,5)	581 (3,6)	<b>46</b> (9,4)	1 (0,4)
Dominicaanse Republiek	2 (0,3)	380 (11,7)	98 (0,3)	381 (2,4)	1 (11,6)	0 (0,0)
Engeland ‡	8 (1,1)	483 (10,9)	92 (1,1)	523 (4,2)	<b>40</b> (10,1)	1 (0,6)
Estland	4 (0,5)	474 (11,3)	96 (0,5)	529 (4,5)	<b>55</b> (11,6)	1 (0,6)
Finland	4 (0,6)	533 (10,5)	96 (0,6)	579 (2,3)	<b>46</b> (9,6)	1 (0,5)
Griekenland	6 (0,7)	410 (11,4)	94 (0,7)	480 (4,3)	<b>70</b> (11,0)	3 (1,0)
Guatemala¹	5 (1,0)	381 (10,8)	95 (1,0)	438 (3,8)	<b>57</b> (11,2)	3 (1,2)
Hong Kong Δ	6 (0,7)	548 (11,6)	94 (0,7)	554 (5,8)	6 (9,7)	0 (0,1)
Ierland	10 (1,2)	497 (10,9)	90 (1,2)	538 (4,6)	<b>41</b> (10,8)	1 (0,7)
Indonesië	63 (2,1)	433 (3,6)	37 (2,1)	433 (6,3)	0 (6,9)	0 (0,1)
Italië	6 (0,6)	475 (10,3)	94 (0,6)	535 (3,3)	<b>60</b> (10,3)	3 (1,0)
Letland	9 (1,4)	440 (8,7)	91 (1,4)	486 (3,9)	<b>47</b> (8,3)	3 (1,1)
Liechtenstein	15 (1,5)	451 (13,0)	85 (1,5)	548 (4,1)	<b>98</b> (14,9)	14 (3,9)
Litouwen	4 (1,1)	469 (12,2)	96 (1,1)	507 (2,9)	<b>38</b> (12,6)	1 (0,8)
Luxemburg	93 (0,5)	473 (2,4)	7 (0,5)	490 (6,8)	<b>17</b> (7,2)	0 (0,2)
Malta	15 (0,8)	508 (6,1)	85 (0,8)	487 (5,0)	<b>-21</b> (7,1)	1 (0,4)
Mexico	3 (0,8)	393 (14,9)	97 (0,8)	454 (2,7)	<b>61</b> (15,3)	2 (0,9)
Nederland Δ	11 (1,5)	480 (12,8)	89 (1,5)	497 (7,0)	17 (10,8)	2 (0,6)
Nieuw-Zeeland †	9 (0,8)	465 (8,9)	91 (0,8)	523 (4,9)	<b>58</b> (8,5)	2 (0,7)
Noorwegen †	9 (1,1)	468 (7,4)	91 (1,1)	520 (3,5)	<b>52</b> (7,5)	2 (0,8)
Oostenrijk	16 (1,2)	445 (5,6)	84 (1,2)	515 (3,7)	<b>70</b> (5,5)	7 (1,2)
Paraguay¹	38 (2,2)	383 (4,5)	62 (2,2)	449 (3,7)	<b>66</b> (5,7)	13 (1,9)
Polen	1 (0,3)	^	99 (0,3)	537 (4,7)	^	^
Rusland	8 (1,8)	464 (5,6)	92 (1,8)	510 (3,9)	<b>46</b> (5,9)	2 (0,7)
Slovenië	6 (0,6)	472 (7,8)	94 (0,6)	520 (2,6)	<b>48</b> (7,6)	2 (0,6)
Slowakije ²	5 (1,1)	456 (16,2)	95 (1,1)	532 (4,4)	<b>77</b> (16,5)	3 (1,6)
Spanje	19 (1,5)	487 (9,5)	81 (1,5)	509 (4,3)	<b>22</b> (9,8)	1 (0,8)
Taiwan	17 (1,0)	521 (4,8)	83 (1,0)	567 (2,6)	<b>46</b> (5,2)	3 (0,8)
Thailand †	5 (0,9)	423 (9,8)	95 (0,9)	453 (3,7)	<b>31</b> (9,5)	1 (0,4)
Tsjechië †	2 (0,2)	496 (12,8)	98 (0,2)	511 (2,3)	15 (12,3)	0 (0,1)
Zuid-Korea¹	0 (0,1)	^	100 (0,1)	565 (1,9)	^	^
Zweden	11 (1,1)	485 (6,4)	89 (1,1)	545 (3,3)	<b>60</b> (6,9)	4 (0,9)
Zwitserland †	20 (1,3)	494 (4,9)	80 (1,3)	543 (4,5)	<b>49</b> (7,3)	6 (1,6)
Europees gemiddelde	12 (0,3)	468 (1,9)	88 (0,2)	521 (0,7)	<b>53</b> (1,9)	3 (0,2)
ICCS gemiddelde	13 (0,2)	460 (1,8)	87 (0,2)	505 (0,7)	<b>46</b> (1,9)	3 (0,2)

**Noten:**

\* statistisch significante coëfficiënten ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

^ aantal leerlingen te gering om betrouwbare gemiddelden te kunnen berekenen

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproeven met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproeven met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproeven voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 3.13 Kennis over burgerschap voor de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen

Land	Zeer geïnteresseerd		Behoorlijk geïnteresseerd		Niet zeer geïnteresseerd		Helemaal niet geïnteresseerd		Verschil in kennis naar interesse van ouders (zeer of behoorlijk geïnteresseerd vs. niet zeer of helemaal niet geïnteresseerd)*	Verklaarde variantie
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap		
België (Vlaanderen) †	19 (0,9)	529 (6,9)	54 (1,1)	519 (4,5)	22 (1,0)	500 (5,0)	4 (0,5)	468 (9,0)	26 (4,0)	2 (0,2)
Bulgarije	19 (0,8)	451 (7,4)	52 (1,2)	486 (5,4)	25 (1,1)	460 (5,4)	4 (0,4)	393 (11,3)	26 (4,6)	1 (0,1)
Chili	20 (0,7)	489 (5,3)	35 (0,8)	500 (3,9)	42 (0,9)	472 (3,4)	3 (0,3)	428 (9,4)	28 (3,2)	3 (0,2)
Colombia	30 (0,8)	464 (3,6)	25 (0,8)	482 (4,1)	41 (1,0)	459 (3,0)	5 (0,4)	413 (5,6)	18 (2,9)	1 (0,2)
Cyprus	27 (0,7)	458 (4,6)	45 (1,0)	467 (3,3)	25 (0,8)	442 (3,5)	3 (0,3)	398 (9,9)	27 (4,4)	2 (0,2)
Denemarken †	18 (0,7)	607 (6,0)	58 (0,9)	585 (3,7)	23 (1,0)	542 (3,6)	1 (0,1)	^	51 (4,4)	5 (0,2)
Dominicaanse Republiek	29 (1,3)	380 (3,4)	15 (0,8)	396 (5,1)	41 (1,6)	385 (2,9)	15 (0,6)	362 (4,6)	6 (3,0)	0 (0,1)
Engeland ‡	19 (1,1)	549 (9,7)	50 (0,9)	531 (5,0)	25 (1,0)	503 (4,1)	5 (0,5)	467 (10,4)	39 (6,3)	3 (0,2)
Estland	16 (1,0)	541 (7,8)	51 (1,2)	536 (4,4)	31 (1,2)	508 (5,0)	2 (0,3)	458 (12,2)	32 (4,2)	3 (0,3)
Finland	14 (0,7)	591 (6,3)	59 (0,9)	582 (2,6)	25 (0,8)	562 (3,4)	2 (0,2)	514 (12,1)	26 (3,9)	2 (0,3)
Griekenland	26 (1,0)	499 (5,3)	46 (0,9)	486 (4,9)	23 (0,9)	450 (5,3)	4 (0,4)	401 (10,4)	48 (4,4)	5 (0,3)
Guatemala¹	32 (1,0)	433 (4,8)	26 (0,8)	452 (5,7)	40 (1,1)	430 (3,3)	3 (0,3)	372 (10,6)	15 (4,5)	1 (0,2)
Hong Kong Δ	16 (0,7)	566 (7,5)	54 (1,0)	558 (5,8)	26 (1,0)	544 (7,0)	4 (0,5)	509 (12,6)	21 (5,1)	1 (0,1)
Ierland	30 (1,0)	558 (5,4)	51 (1,0)	535 (4,5)	16 (0,9)	510 (6,5)	3 (0,4)	462 (13,2)	41 (6,3)	3 (0,1)
Indonesië	33 (0,9)	434 (4,2)	49 (0,9)	438 (3,6)	16 (0,7)	423 (4,3)	2 (0,3)	391 (9,2)	18 (3,9)	1 (0,1)
Italië	29 (1,0)	545 (4,7)	54 (0,8)	531 (3,4)	15 (0,6)	508 (5,8)	1 (0,2)	^	31 (5,2)	2 (0,2)
Letland	25 (1,2)	489 (5,4)	58 (1,2)	485 (4,3)	16 (1,0)	465 (5,8)	1 (0,2)	^	23 (5,6)	1 (0,1)
Liechtenstein	29 (2,3)	548 (6,9)	50 (2,8)	541 (5,7)	19 (2,0)	501 (12,5)	2 (0,7)	^	45 (13,6)	4 (0,5)
Litouwen	20 (0,7)	515 (4,4)	64 (0,9)	509 (3,0)	15 (0,8)	484 (4,6)	1 (0,1)	^	26 (4,2)	1 (0,1)
Luxemburg	24 (0,7)	497 (4,3)	47 (1,0)	485 (1,9)	26 (1,0)	451 (4,6)	3 (0,3)	418 (13,0)	41 (5,3)	4 (0,4)
Malta	23 (1,1)	492 (6,8)	48 (1,4)	502 (5,1)	24 (1,2)	478 (6,6)	4 (0,5)	424 (9,2)	29 (6,1)	2 (0,2)
Mexico	23 (0,6)	443 (4,0)	21 (0,8)	473 (5,4)	51 (0,9)	452 (2,8)	5 (0,4)	409 (5,5)	9 (3,9)	0 (0,1)
Nederland Δ	15 (1,4)	516 (9,0)	52 (1,7)	502 (8,5)	31 (2,0)	475 (7,4)	3 (0,6)	^	35 (7,2)	3 (0,4)
Nieuw-Zeeland †	24 (1,0)	533 (7,4)	55 (1,0)	526 (5,0)	18 (0,8)	499 (6,3)	3 (0,4)	459 (14,2)	35 (5,2)	2 (0,2)
Noorwegen †	22 (1,0)	537 (6,2)	55 (1,3)	526 (3,5)	21 (1,0)	484 (4,5)	1 (0,3)	^	47 (4,5)	4 (0,3)
Oostenrijk	32 (1,0)	519 (5,4)	49 (1,0)	508 (4,4)	17 (0,7)	477 (6,3)	2 (0,3)	387 (9,5)	46 (5,6)	4 (0,2)

Tabel 3.13 Kennis over burgerschap voor de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen (vervolg)

Land	Zeer geïnteresseerd		Behoorlijk geïnteresseerd		Niet zeer geïnteresseerd		Helemaal niet geïnteresseerd		Verschil in kennis naar interesse van ouders (zeer of behoorlijk geïnteresseerd vs. niet zeer of helemaal niet geïnteresseerd)*	Verklaarde variantie
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap		
Paraguay <sup>1</sup>	25 (1,0)	419 (5,1)	21 (0,9)	453 (4,9)	47 (0,9)	422 (4,5)	7 (0,5)	387 (6,2)	17 (5,8)	1 (0,1)
Polen	23 (0,9)	550 (6,6)	61 (1,0)	536 (4,4)	14 (0,8)	522 (7,1)	2 (0,3)	486 (16,2)	22 (5,6)	1 (0,1)
Rusland	26 (1,0)	506 (6,0)	52 (1,0)	515 (4,2)	20 (0,8)	489 (4,0)	2 (0,2)	461 (11,7)	25 (4,5)	1 (0,2)
Slovenië	14 (0,7)	533 (6,5)	55 (1,1)	525 (3,0)	27 (1,0)	500 (3,7)	3 (0,4)	458 (8,9)	31 (4,6)	3 (0,5)
Slowakije <sup>2</sup>	11 (0,8)	536 (8,1)	48 (1,2)	543 (5,1)	37 (1,3)	513 (4,1)	3 (0,4)	478 (13,3)	32 (4,5)	3 (0,3)
Spanje	18 (0,8)	517 (5,5)	46 (0,9)	519 (4,2)	33 (1,2)	487 (4,7)	3 (0,3)	442 (11,1)	35 (3,8)	4 (0,2)
Taiwan	10 (0,4)	564 (5,5)	38 (0,7)	569 (3,0)	48 (0,8)	554 (2,8)	4 (0,3)	518 (7,0)	17 (3,0)	1 (0,1)
Thailand †	31 (1,0)	453 (4,6)	57 (0,9)	454 (3,7)	11 (0,7)	443 (4,7)	1 (0,2)	^	14 (4,1)	0 (0,1)
Tsjechië †	12 (0,7)	536 (6,5)	49 (0,7)	522 (2,3)	34 (0,9)	492 (2,6)	4 (0,3)	457 (6,8)	37 (3,2)	4 (0,3)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	29 (0,6)	578 (3,0)	61 (0,6)	563 (2,0)	9 (0,4)	540 (4,7)	1 (0,1)	^	32 (5,0)	1 (0,2)
Zweden	17 (0,8)	557 (5,9)	51 (1,1)	546 (3,3)	29 (1,2)	524 (4,3)	3 (0,3)	473 (11,1)	29 (4,5)	2 (0,3)
Zwitserland †	24 (0,9)	552 (5,8)	55 (1,1)	534 (4,3)	20 (1,0)	510 (4,1)	2 (0,2)	482 (14,1)	31 (5,6)	2 (0,2)
Europees gemiddelde	21 (0,2)	531 (1,1)	53 (0,2)	523 (0,8)	23 (0,2)	495 (0,8)	3 (0,1)	449 (2,2)	34 (0,9)	3 (0,1)
ICCS gemiddelde	23 (0,2)	511 (1,0)	48 (0,2)	510 (0,7)	26 (0,2)	484 (0,8)	3 (0,1)	443 (2,1)	29 (0,9)	2 (0,0)

**Noten:**

\* statistisch significante coëfficiënten ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

^ aantal leerlingen te gering om betrouwbare gemiddelden te kunnen berekenen

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek



Tabel 3.14 Kennis over burgerschap voor de frequentie waarmee leerlingen met hun ouders spreken over politieke en maatschappelijke onderwerpen

Land	Nooit of bijna nooit		Maandelijks (tenminste een keer per maand)		Wekelijks of dagelijks		Gemiddeld verschil tussen de categorieën	Verklaarde variantie
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap		
België (Vlaanderen) †	71 (0,9)	505 (5,1)	16 (0,7)	528 (5,7)	14 (0,7)	545 (6,5)	20 (2,5)	3 (0,8)
Bulgarije	55 (1,2)	461 (4,7)	21 (0,9)	488 (5,7)	24 (1,1)	476 (7,8)	10 (3,2)	1 (0,4)
Chili	48 (1,1)	468 (3,5)	24 (0,7)	487 (4,3)	28 (1,0)	508 (4,8)	20 (1,9)	4 (0,7)
Colombia	48 (1,0)	459 (2,8)	24 (0,9)	465 (3,5)	27 (0,7)	475 (4,0)	8 (1,5)	1 (0,3)
Cyprus	55 (1,1)	445 (2,8)	23 (0,8)	461 (4,4)	22 (0,8)	476 (4,8)	16 (2,4)	2 (0,6)
Denemarken †	49 (1,2)	546 (3,7)	24 (0,8)	587 (3,7)	27 (1,1)	629 (4,6)	41 (2,4)	12 (1,3)
Dominicaanse Republiek	60 (1,1)	382 (2,7)	20 (0,7)	387 (3,6)	20 (0,8)	387 (4,4)	3 (2,1)	0 (0,2)
Engeland ‡	59 (1,4)	502 (3,8)	21 (0,9)	529 (6,7)	20 (1,1)	564 (9,3)	30 (3,8)	5 (1,3)
Estland	56 (1,3)	510 (4,3)	28 (1,0)	532 (5,5)	16 (1,0)	570 (7,2)	28 (3,2)	5 (1,1)
Finland	66 (1,1)	564 (2,4)	23 (0,9)	593 (3,6)	11 (0,8)	622 (4,6)	29 (2,1)	6 (0,8)
Griekenland	52 (1,0)	464 (4,4)	24 (0,7)	486 (5,7)	24 (0,8)	492 (6,7)	15 (2,6)	2 (0,5)
Guatemala <sup>1</sup>	34 (1,1)	441 (4,1)	35 (0,8)	434 (3,5)	31 (1,1)	435 (5,6)	-3 (2,3)	0 (0,2)
Hong Kong Δ	38 (1,3)	535 (7,1)	33 (1,0)	554 (6,4)	29 (1,1)	575 (6,5)	20 (3,6)	3 (0,9)
Ierland	52 (1,0)	512 (4,6)	23 (0,9)	548 (5,4)	25 (0,9)	572 (6,3)	31 (2,7)	7 (1,1)
Indonesië	40 (1,0)	424 (3,5)	25 (0,7)	437 (3,9)	35 (0,9)	443 (4,4)	10 (1,7)	2 (0,5)
Italië	40 (1,2)	508 (3,5)	23 (0,7)	535 (4,3)	38 (1,2)	553 (4,1)	22 (2,2)	5 (0,9)
Letland	33 (1,2)	465 (4,9)	35 (1,1)	479 (4,4)	32 (1,2)	503 (4,8)	19 (2,4)	4 (0,9)
Liechtenstein	43 (2,3)	512 (6,8)	29 (2,7)	530 (8,1)	28 (2,5)	563 (7,7)	25 (5,5)	5 (2,2)
Litouwen	41 (1,0)	495 (3,3)	36 (0,9)	505 (3,2)	23 (0,7)	525 (4,3)	14 (2,0)	2 (0,5)
Luxemburg	53 (0,8)	457 (3,0)	24 (0,8)	482 (4,2)	23 (0,7)	506 (4,2)	25 (1,9)	4 (0,7)
Malta	50 (1,3)	478 (5,0)	25 (1,2)	491 (5,9)	25 (1,1)	514 (7,2)	17 (3,5)	2 (0,9)
Mexico	59 (0,8)	448 (2,6)	24 (0,6)	454 (3,9)	17 (0,5)	468 (4,9)	9 (2,0)	1 (0,3)
Nederland Δ	63 (2,1)	477 (7,6)	20 (1,3)	515 (8,2)	17 (1,3)	524 (12,5)	26 (4,9)	5 (1,6)
Nieuw-Zeeland †	46 (1,2)	502 (4,8)	25 (0,7)	524 (5,3)	29 (1,0)	542 (8,1)	20 (3,2)	2 (0,8)
Noorwegen †	52 (1,3)	496 (3,6)	25 (0,8)	529 (4,4)	22 (1,0)	547 (6,4)	27 (3,1)	5 (1,1)

**Tabel 3.14 Kennis over burgerschap voor de frequentie waarmee leerlingen met hun ouders spreken over politieke en maatschappelijke onderwerpen (vervolg)**

Land	Nooit of bijna nooit		Maandelijks (tenminste een keer per maand)		Wekelijks of dagelijks		Gemiddeld verschil tussen de categorieën	Verklaarde variantie
	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap	Percentage	Gemiddelde kennis over burgerschap		
Oostenrijk	43 (0,9)	482 (4,7)	29 (0,9)	509 (4,4)	28 (1,0)	534 (5,7)	26 (2,8)	5 (1,0)
Paraguay <sup>1</sup>	53 (1,1)	423 (3,6)	23 (0,8)	426 (5,0)	24 (0,8)	447 (6,1)	11 (3,1)	1 (0,6)
Polen	39 (1,1)	516 (5,0)	32 (0,9)	534 (5,2)	29 (1,0)	569 (6,0)	26 (2,6)	5 (0,9)
Rusland	45 (1,3)	491 (3,5)	36 (0,9)	521 (4,5)	19 (0,9)	522 (6,1)	18 (2,8)	3 (0,7)
Slovenië	66 (1,1)	506 (2,8)	22 (0,9)	524 (5,1)	12 (0,8)	559 (5,6)	25 (2,8)	4 (0,9)
Slowakije <sup>2</sup>	48 (1,1)	518 (4,5)	30 (0,9)	531 (5,4)	22 (0,8)	551 (6,0)	16 (2,7)	2 (0,7)
Spanje	57 (1,1)	490 (4,1)	21 (0,8)	516 (4,7)	21 (0,7)	536 (5,9)	23 (2,3)	5 (0,9)
Taiwan	48 (0,8)	543 (2,8)	27 (0,7)	563 (3,5)	25 (0,7)	587 (3,4)	22 (1,8)	4 (0,6)
Thailand †	25 (0,8)	439 (4,1)	38 (0,7)	451 (3,7)	37 (1,0)	463 (4,1)	12 (1,8)	1 (0,4)
Tsjechië †	58 (0,8)	498 (2,5)	27 (0,7)	520 (2,9)	15 (0,8)	545 (5,4)	23 (2,2)	4 (0,7)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	32 (0,7)	542 (2,4)	34 (0,6)	564 (2,3)	34 (0,7)	589 (2,6)	24 (1,4)	6 (0,7)
Zweden	59 (1,2)	520 (3,3)	23 (0,9)	555 (4,7)	18 (0,9)	575 (5,4)	29 (3,0)	5 (1,1)
Zwitserland †	44 (1,3)	515 (4,5)	28 (1,3)	537 (4,0)	29 (1,1)	554 (5,1)	20 (2,6)	4 (1,0)
Europees gemiddelde	52 (0,2)	499 (0,7)	26 (0,2)	523 (0,8)	23 (0,2)	546 (1,1)	23 (0,5)	4 (0,1)
ICCS gemiddelde	49 (0,2)	487 (0,7)	26 (0,2)	507 (0,8)	24 (0,2)	526 (1,0)	20 (0,4)	4 (0,1)

**Noten:**

\* statistisch significante coëfficiënten ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

### 3.3.5 *Verschillen in burgerschapskennis op grond van de mate waarin politieke en maatschappelijke onderwerpen thuis aandacht krijgen*

De mate waarin de kennis van leerlingen over burgerschap samenhangt met de aandacht die bij hen thuis hieraan wordt gegeven, is in kaart gebracht aan de hand van twee indicatoren: de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen, en de mate waarin leerlingen thuis met hun ouders over deze onderwerpen praten.

#### *Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen*

In Tabel 3.12 is weergegeven wat het gemiddelde kennisniveau van leerlingen is wiens ouders zeer geïnteresseerd, behoorlijk geïnteresseerd, niet zo geïnteresseerd, respectievelijk helemaal niet geïnteresseerd zijn in politieke en maatschappelijke onderwerpen. Jongeren van wie de ouders behoorlijk in politiek en samenleving geïnteresseerd zijn (52%), hebben een gemiddelde burgerschapskennis van 502 schaalpunten. Jongeren met ouders die hierin niet zo geïnteresseerd zijn (31%) hebben een beduidend lagere kennisscore (475 schaalpunten). Daarentegen is de gemiddelde kennis van jongeren met ouders die zeer in politieke en maatschappelijke vraagstukken geïnteresseerd zijn (15%) juist hoger (516 schaalpunten).

Gemiddeld is de kennis van leerlingen met behoorlijk of zeer in politiek geïnteresseerde ouders 35 schaalpunten hoger dan van leerlingen met ouders die hierin niet zo of helemaal niet geïnteresseerd zijn. Dit verschil komt overeen met de verschillen in politieke en maatschappelijke interesse van ouders in andere Europese landen (34 schaalpunten). In Vlaanderen en Zweden lijkt de invloed van ouders op de burgerschapskennis van jongeren iets geringer te zijn dan in ons land, terwijl deze in Engeland en met name Denemarken juist groter lijkt te zijn.

#### *Gesprekken met ouders over politiek en samenleving*

In Tabel 3.13 is weergegeven hoe de kennis over burgerschap samenhangt met de frequentie waarmee leerlingen politieke en maatschappelijke kwesties met hun ouders bespreken. Bijna twee derde van de jongeren (63%) geeft aan dat zij dergelijke gesprekken nooit of bijna nooit met hun ouders voeren. Een vijfde van de leerlingen (20%) praat af en toe met hun ouders over politiek en samenleving, en bijna een vijfde (17%) van de jongeren geeft aan dat politieke en maatschappelijke onderwerpen wekelijks of zelfs dagelijks bij hen thuis worden besproken.

Jongeren die vaak met hun ouders politieke en maatschappelijke kwesties bespreken hebben ook meer kennis over burgerschap dan leerlingen die dat niet of minder vaak doen. Het verschil met de burgerschapskennis van leerlingen die nooit of bijna nooit thuis over deze onderwerpen met hun ouders praten is gemiddeld 47 schaalpunten. Dat komt overeen met het gemiddelde verschil in andere Europese landen, maar het verschil is minder groot dan in Engeland (61 schaalpunten), Zweden (56 schaalpunten) en met name Denemarken (83 schaalpunten). In Vlaanderen daarentegen is de invloed van gesprekken met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen kleiner dan in ons land (40 schaalpunten). Dit duidt er op dat de invloed van ouders op de politieke en maatschappelijke kennis die jongeren opdoen in ons land redelijk groot is, maar dat vooral in Denemarken en Engeland deze invloed relatief nog veel groter is.

In Denemarken, Engeland en Vlaanderen is het verschil in kennis over burgerschap tussen leerlingen die zeggen hierover nooit of bijna nooit te praten met hun ouders en hen die aangeven dit ongeveer maandelijks te doen, ongeveer even groot als tussen leerlingen die maandelijks dan wel wekelijks of dagelijks met hun ouders hierover spreken. In Nederland is dat niet het geval. Jongeren die af en toe met hun ouders over politiek en samenleving spreken hebben beduidend meer kennis over burgerschap dan leerlingen die dit nooit of bijna nooit doen (verschil van 38 schaalpunten). Jongeren die vaak politieke en maatschappelijke onderwerpen met hun ouders bespreken hebben daarentegen niet duidelijk meer kennis hierover dan jongeren die zeggen dit af en toe te doen (verschil van 9 schaalpunten). Dat lijkt er op te duiden dat met name het ontbreken van enige aandacht bij ouders voor politieke en maatschappelijke kwesties er toe leidt dat jongeren hier ook geen aandacht voor hebben en zich hierin verder niet verdiepen.

### **3.4 Beheersingsniveaus van leerlingen**

#### **3.4.1 Drie niveaus van beheersing**

Op basis van de kennistoets zijn drie beheersingsniveaus onderscheiden. Het eerste beheersingsniveau heeft betrekking op een oppervlakkige kennis van de belangrijkste politieke en maatschappelijke begrippen. Het derde beheersingsniveau, aan het andere eind van het continuüm, verwijst naar een gedegen kennis bij leerlingen over maatschappij en politiek, en naar het vermogen om maatschappelijke verschijnselen met elkaar in verband te brengen en zich hierover een gefundeerde mening te vormen. Onderstaand worden de verschillende beheersingsniveaus nader toegelicht. In figuur 3.9 zijn de drie beheersingsniveaus gerelateerd aan de voorbeelditems die in paragraaf 3.1 zijn beschreven. Deze geven een indicatie van de complexiteit van onderwerpen die leerlingen op elk van de niveaus in meerderheid beheersen.

##### *Beheersingsniveau 1*

Leerlingen met een schaalscore tussen de 395 en 478 punten hebben een elementair beheersingsniveau van burgerschap (beheersingsniveau 1). Deze leerlingen voelen zich over het algemeen betrokken bij de grondprincipes die ten grondslag liggen aan politiek en maatschappelijk burgerschap. Zij zijn vertrouwd met de 'grote lijnen' van burgerschap, en kunnen doorgaans goed beoordelen wat “redelijk” en “niet redelijk” is in zaken die dicht bij hun eigen leefwereld staan. Zij geven blijk van een oppervlakkige, vaak mechanistisch aandoende kennis over het functioneren van politieke en maatschappelijke instituties. Daarnaast zijn leerlingen zich doorgaans bewust van de wijze waarop zij (en andere burgers) hun eigen lokale omgeving kunnen beïnvloeden. Zij hebben, met andere woorden, slechts globale kennis van politieke en maatschappelijke onderwerpen, doorgaans een oppervlakkig begrip van de begrippen die in dat kader van belang zijn, en zij betrekken de mogelijkheden om actief als burger deel te nemen aan de samenleving voornamelijk op hun directe omgeving.

##### *Beheersingsniveau 2*

Beheersingsniveau 2 heeft betrekking op een score van 479 tot en met 572 punten, en wordt gekenmerkt door specifieke kennis en begrip van de belangrijkste

politieke en maatschappelijke instituties, systemen en concepten. Leerlingen op dit niveau geven ervan blijk begrip te hebben van de onderlinge afhankelijkheden tussen politieke en maatschappelijke instituties, de wijze waarop deze opereren en de politieke en maatschappelijke context waarbinnen dit plaatsvindt. Leerlingen kunnen een verband leggen tussen principes en sleutelbegrippen en hoe deze in beleid en de praktijk van alledag gestalte krijgen. Daarnaast kunnen zij formele politieke processen koppelen aan ervaringen in hun eigen lokale omgeving, en hebben zij inzicht in de invloed die actieve burgers (via directe beïnvloeding of door middel van vertegenwoordigers van hun belangen) kunnen uitoefenen op beslissingen die hun lokale omgeving overstijgt.

#### *Beheersingsniveau 3*

Kenmerkend voor beheersingsniveau 3 (score van 573 punten of meer) is een holistisch begrip van politieke en maatschappelijk burgerschap, waar bij leerlingen op niveau 1 en 2 (in verschillende gradaties) sprake is van gesegmenteerde kennis over (onderdelen) van burgerschap. Wat niveau 3 onderscheidt van niveau 2 is bovendien de mate waarin leerlingen gebruik maken van hun kennis en inzicht om beleid en maatschappelijke verschijnselen te beoordelen en te rechtvaardigen. Leerlingen hebben een geïnformeerde en beredeneerde mening over het gevoerde beleid en de activiteiten die daaruit voortvloeien. Leerlingen op niveau 3 zijn in staat om actief burgerschap te zien als een middel om het doel van een betere samenleving te bereiken, waar leerlingen op niveau 1 en 2 veelal geneigd zijn om burgerschap te zien als antwoord op eisen en verwachtingen die aan hen gesteld worden.

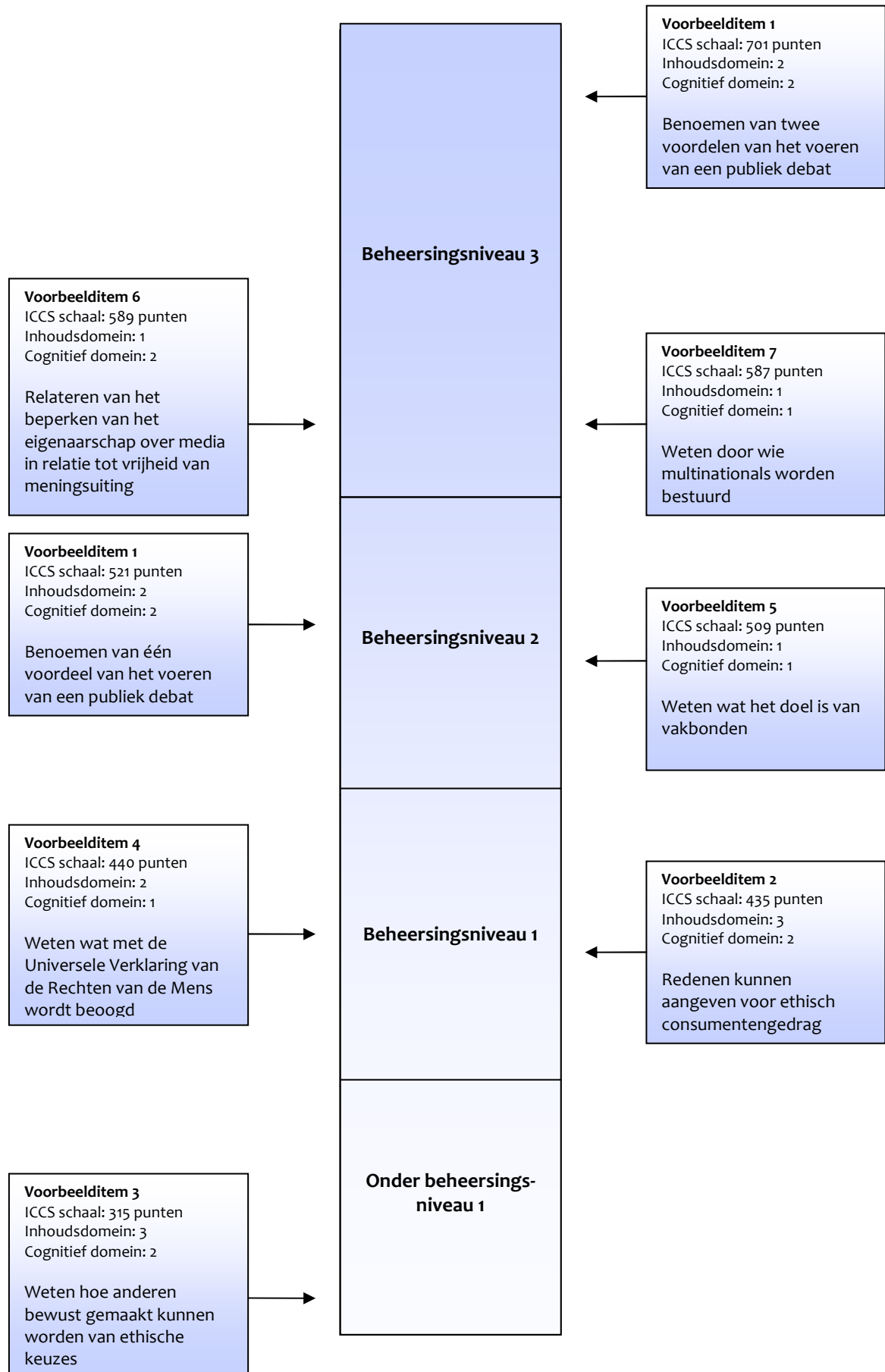
Leerlingen met een score onder de 395 punten worden aangeduid als 'onder niveau 1'. Deze leerlingen hebben daarmee een kennisniveau dat lager ligt dan hetgene als minimale basiskennis wordt beschouwd om een adequate bijdrage aan de samenleving en de democratische rechtstaat te kunnen leveren.

#### *3.4.2 Beheersingsniveau burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen in comparatieve context*

In tabel 3.15 is per beheersingsniveau het percentage leerlingen weergegeven voor elk van de deelnemende landen. In Nederland bevindt ongeveer 24% van de leerlingen zich op niveau 3. Ongeveer één op de vier leerlingen heeft daarmee een zeer goed begrip van politiek en maatschappelijk burgerschap, en is toegerust om actief invulling te geven aan hun rol als burger. Nederland wijkt daarmee niet af van het internationale gemiddelde, maar steekt wel schril af bij landen als Finland en Denemarken, waar tussen de 55% en 60% van de leerlingen op niveau 3 opereert. Het percentage leerlingen op beheersingsniveau 3 ligt ook beduidend onder het Europees gemiddelde (32%). Van de Europese landen heeft alleen in Luxemburg en Cyprus een –vergeleken met Nederland– significant geringer percentage leerlingen een hoog beheersingsniveau.

Een redelijk beheersingsniveau aan burgerschapscompetenties wordt bij ongeveer een derde van de Nederlandse leerlingen gevonden (tabel 3.15). Ook hiervoor geldt dat dit percentage niet afwijkt van het internationale gemiddelde, maar dat het aantal leerlingen met een voldoende beheersing van burgerschapscompetenties (minstens niveau 2) met ongeveer 57% relatief laag is. Ongeveer 43% van de

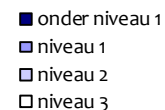
Figuur 3.9 Plaats van de items uit de kennistoets op de beheersingsschaal



Tabel 3.15 Percentage leerlingen voor elk beheersingsniveau per land

Land	onder niveau 1	niveau 1	niveau 2	niveau 3	
	(minder dan 395 score punten)	(tussen 395 en 479 punten)	(tussen 479 en 563 punten)	(563 punten of meer)	
Finland	2 (0,3)	10 (0,7)	30 (1,2)	58 (1,3)	
Denemarken †	4 (0,5)	13 (0,8)	27 (1,1)	56 (1,6)	
Zuid-Korea¹	3 (0,3)	12 (0,6)	32 (0,9)	54 (1,1)	
Taiwan	5 (0,4)	15 (0,8)	29 (1,0)	50 (1,3)	
Hong Kong	7 (1,2)	14 (1,4)	30 (1,5)	50 (2,6)	
Liechtenstein	8 (1,4)	18 (1,9)	30 (2,4)	45 (2,0)	
Ierland	10 (1,1)	20 (1,4)	29 (1,2)	41 (1,8)	
Polen	9 (1,0)	19 (1,1)	31 (1,0)	41 (2,0)	
Zweden	8 (0,8)	21 (0,9)	32 (1,1)	40 (1,4)	
Italië	7 (0,7)	20 (1,0)	35 (1,0)	38 (1,5)	
Slowakije²	7 (0,9)	22 (1,4)	34 (1,4)	37 (2,2)	
Zwitserland †	6 (0,8)	21 (1,5)	37 (1,3)	37 (1,8)	
Estland	8 (1,1)	22 (1,3)	34 (1,4)	36 (2,1)	
Nieuw Zeeland †	14 (1,2)	22 (1,5)	28 (1,4)	35 (2,1)	
Engeland ‡	13 (1,2)	22 (0,9)	31 (1,2)	34 (1,6)	
Noorwegen †	11 (0,9)	24 (1,1)	33 (1,1)	32 (1,3)	
Slovenië	9 (0,9)	25 (1,1)	36 (1,2)	30 (1,2)	
België (Vlaanderen) †	8 (1,2)	24 (1,7)	39 (1,6)	29 (2,1)	
Oostenrijk	15 (1,4)	25 (1,2)	32 (1,2)	29 (1,4)	
Tsjechië †	10 (0,7)	27 (1,0)	36 (1,1)	28 (1,1)	
Spanje	11 (1,3)	26 (1,3)	37 (1,5)	26 (1,8)	
Rusland	10 (0,9)	29 (1,5)	36 (1,2)	26 (1,8)	
Litouwen	9 (0,8)	28 (1,2)	39 (1,2)	24 (1,3)	
Malta	17 (1,6)	26 (1,8)	33 (1,9)	24 (2,3)	
Nederland	15 (2,7)	28 (2,4)	33 (2,3)	24 (3,0)	
Griekenland	22 (1,7)	28 (1,3)	29 (1,1)	21 (1,4)	
Bulgarije	27 (1,8)	26 (1,5)	27 (1,6)	20 (1,9)	
Chili	16 (1,3)	33 (1,2)	32 (1,3)	19 (1,1)	
Luxemburg	22 (1,2)	30 (1,0)	29 (0,8)	19 (0,6)	
Letland	15 (1,6)	33 (1,3)	35 (1,7)	16 (1,4)	
Cyprus	28 (1,0)	32 (1,0)	27 (1,0)	13 (0,9)	
Colombia	21 (1,3)	36 (1,0)	32 (1,1)	11 (0,8)	
Mexico	26 (1,3)	36 (1,1)	27 (1,0)	10 (0,8)	
Thailand †	25 (1,6)	38 (1,4)	29 (1,6)	8 (1,1)	
Paraguay¹	38 (1,9)	35 (1,6)	20 (1,2)	7 (0,7)	
Guatemala¹	30 (1,7)	42 (1,6)	22 (1,4)	5 (1,2)	
Indonesië	30 (1,9)	44 (1,5)	22 (1,3)	3 (0,7)	
Dominicaanse Republiek	61 (1,6)	31 (1,3)	7 (0,6)	1 (0,2)	
ICCS gemiddelde	16 (0,2)	26 (0,2)	31 (0,2)	28 (0,2)	
Europees gemiddelde	12 (0,2)	23 (0,2)	33 (0,2)	32 (0,2)	

Landen zijn gerangschikt op basis van het percentage leerlingen in niveau 3



Noten:

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Nederlandse leerlingen heeft een beheersing op niveau 1 of daaronder. Dit is (beduidend) meer dan in de ons omringende landen: Vlaanderen (32%), Engeland (35%), Zweden (29%) en Denemarken (16%).

Het percentage leerlingen dat het minimale beheersingsniveau in ons land niet haalt (15%) is eveneens hoog in vergelijking met veel andere Europese landen, maar wijkt (evenals de percentages van de hiervoor beschreven beheersingsniveaus) niet af van het internationale gemiddelde.





## 4 Houding van leerlingen en hun maatschappelijke betrokkenheid

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op waarden en houdingen van leerlingen, en de mate waarin zij zich bij de maatschappij betrokken voelen. Waarden hebben betrekking op de mate waarin leerlingen de democratische beginselen van de (Westerse) samenleving onderschrijven. Daarbij wordt veelal onderscheid gemaakt naar conventioneel burgerschap en sociaal bewogen burgerschap. In paragraaf 4.2 wordt ingegaan op de opvattingen van leerlingen hierover. In paragraaf 4.3 wordt beschreven hoe jongeren staan tegenover het democratisch recht voor verschillende groepen in de samenleving. In dat verband wordt beschreven hoe jongeren denken over gelijke rechten voor mannen en vrouwen, gelijke rechten voor burgers ongeacht hun etniciteit of land van herkomst, en over de rol van religie in de maatschappij. In paragraaf 4.4 komt het vertrouwen dat leerlingen hebben in democratische instituties en politieke partijen aan de orde, in paragraaf 4.5 gevolgd door de belangstelling van leerlingen voor politieke partijen. De mate waarin leerlingen zich betrokken voelen bij Nederland komt in paragraaf 4.6 aan bod.

### 4.2 Houding tegenover democratische waarden en principes

De houding van leerlingen tegenover democratische waarden en principes is in kaart gebracht met betrekking tot: (i) de mate waarin een aantal basiskenmerken van een democratie worden onderschreven; (ii) de mate waarin leerlingen vinden dat bepaalde grondrechten mogen worden aangetast om terroristische aanslagen te voorkomen; (iii) de mate waarin leerlingen het belang van conventioneel burgerschap onderschrijven; en (iv) de mate waarin leerlingen het belang van burgerschap als sociale beweging onderschrijven. Op deze aspecten wordt in de navolgende paragrafen verder ingegaan.

#### 4.2.1 Houding tegenover basisprincipes van een democratie

De houding van leerlingen tegenover basisprincipes van een democratie is bepaald aan de hand van de volgende stellingen:

- Iedereen zou altijd het recht moeten hebben om openlijk zijn of haar mening te verkondigen;
- Politieke leiders zouden geen banen bij de overheid aan familieleden mogen geven;
- Geen enkel bedrijf of geen enkele overheid zou alle kranten in een land in zijn bezit mogen hebben;
- De sociale en politieke rechten van alle mensen zouden gerespecteerd moeten worden;

Tabel 4.1 Houding van leerlingen tegenover democratische principes gemiddeld per land

Land	Iedereen zou altijd het recht moeten hebben om openlijk zijn of haar mening te verkondigen	Politieke leiders zouden geen banen bij de overheid aan familieleden mogen geven	Geen enkel bedrijf of geen enkele overheid zou alle kranten in een land in zijn bezit mogen hebben	De sociale en politieke rechten van alle mensen zouden gerespecteerd moeten worden	Iedereen zou het recht moeten hebben om in het openbaar kritiek op de overheid te geven	Alle burgers zouden het recht moeten hebben om zelf hun leiders te kiezen	Mensen zouden in staat moeten zijn om te demonstreren als zij denken dat een wet onrechtvaardig is	Politiek protest zou nooit gewelddadig moeten zijn
België (Vlaanderen) †	97 (0,4) ▽	61 (1,0) ▽	69 (1,0) ▽	94 (0,7)	83 (0,7) △	89 (0,7) ▽	88 (0,8) ▽	85 (0,8) ▽
Bulgarije	98 (0,3)	74 (1,0) △	78 (1,1) △	94 (0,6)	86 (0,8) △	91 (0,6) ▽	93 (0,7)	89 (0,7)
Chili	99 (0,2) △	71 (0,8) △	75 (0,9) △	97 (0,3) △	86 (0,6) △	98 (0,2) △	92 (0,5)	92 (0,5) △
Colombia	99 (0,1) △	46 (0,8) ▼	57 (0,9) ▼	97 (0,3) △	68 (0,9) ▼	97 (0,2) △	89 (0,5) ▽	90 (0,5) △
Cyprus	96 (0,4) ▽	75 (0,7) △	70 (0,8) ▽	89 (0,6) ▽	78 (0,8)	93 (0,5) ▽	91 (0,5)	83 (0,7) ▽
Denemarken †	98 (0,2) △	70 (0,9) △	83 (0,7) △	97 (0,3) △	80 (0,7) △	97 (0,3) △	94 (0,4) △	92 (0,5) △
Dominicaanse Republiek	97 (0,5)	55 (1,2) ▼	55 (1,1) ▼	91 (0,9) ▽	59 (1,0) ▼	95 (0,4) △	88 (0,7) ▽	82 (0,8) ▽
Engeland ‡	98 (0,3)	67 (0,9)	80 (0,8) △	95 (0,4)	80 (0,8)	94 (0,4)	90 (0,5) ▽	88 (0,8)
Estland	99 (0,2) △	77 (0,8) △	80 (0,9) △	96 (0,5) △	74 (1,1) ▽	92 (0,7) ▽	90 (0,7) ▽	93 (0,6) △
Finland	99 (0,2) △	86 (0,6) ▲	88 (0,6) ▲	95 (0,5)	85 (0,7) △	92 (0,5) ▽	94 (0,5) △	90 (0,6) △
Griekenland	98 (0,3)	76 (1,1) △	80 (1,0) △	92 (0,7) ▽	82 (0,8) △	91 (0,7) ▽	87 (0,8) ▽	86 (0,8) ▽
Guatemala¹	99 (0,2) △	53 (1,0) ▼	58 (1,1) ▼	98 (0,2) △	66 (0,9) ▼	98 (0,2) △	94 (0,5) △	90 (0,7)
Hong Kong Δ	98 (0,4)	78 (0,8) △	69 (1,1) ▽	94 (0,6)	83 (1,0) △	95 (0,5)	71 (1,1) ▼	91 (0,7) △
Ierland	98 (0,3)	76 (1,0) △	85 (0,8) ▲	96 (0,4) △	82 (0,8) △	96 (0,4) △	94 (0,5) △	86 (0,8) ▽
Indonesië	92 (0,6) ▽	49 (0,9) ▼	40 (1,0) ▼	97 (0,3) △	88 (0,8) ▲	95 (0,4)	93 (0,6) △	89 (0,7)
Italië	99 (0,2) △	66 (1,0) ▽	67 (1,2) ▽	97 (0,3) △	81 (0,9) △	96 (0,4) △	93 (0,5) △	92 (0,6) △
Letland	98 (0,4)	77 (0,9) △	80 (1,0) △	94 (0,7)	83 (1,1) △	89 (0,8) ▽	94 (0,7) △	83 (1,0) ▽
Liechtenstein	99 (0,5) △	78 (2,4) △	67 (2,3) ▽	94 (1,3)	82 (2,1) △	95 (1,1)	90 (1,6)	88 (1,7)
Litouwen	98 (0,3)	73 (0,8) △	84 (0,8) ▲	97 (0,5) △	78 (0,8)	96 (0,4) △	97 (0,4) △	89 (0,6)
Luxemburg	98 (0,3)	73 (0,7) △	67 (0,7) ▽	92 (0,4) ▽	82 (0,7) △	93 (0,4) ▽	93 (0,5)	87 (0,7) ▽
Malta	98 (0,5)	63 (1,1) ▽	75 (1,1) △	93 (0,7) ▽	73 (1,1) ▽	89 (0,8) ▽	87 (0,8) ▽	92 (0,7) △
Mexico	97 (0,3) ▽	61 (0,9) ▽	62 (0,9) ▼	93 (0,5) ▽	70 (0,7) ▽	97 (0,2) △	90 (0,5) ▽	88 (0,6)
Nederland Δ	96 (0,5) ▽	66 (2,0)	73 (1,2)	92 (1,1) ▽	83 (1,7) △	87 (1,1) ▽	86 (1,3) ▽	84 (1,1) ▽
Nieuw-Zeeland †	97 (0,4)	66 (0,9) ▽	79 (0,8) △	94 (0,6)	73 (0,9) ▽	93 (0,7)	89 (0,7) ▽	88 (0,8)
Noorwegen †	98 (0,3) △	53 (1,2) ▼	76 (0,9) △	96 (0,5)	78 (1,1)	95 (0,5)	95 (0,5) △	85 (0,8) ▽

Tabel 4.1 Houding van leerlingen tegenover democratische principes gemiddeld per land (vervolg)

Land	Iedereen zou altijd het recht moeten hebben om openlijk zijn of haar mening te verkondigen	Politieke leiders zouden geen banen bij de overheid aan familieleden mogen geven	Geen enkel bedrijf of geen enkele overheid zou alle kranten in een land in zijn bezit mogen hebben	De sociale en politieke rechten van alle mensen zouden gerespecteerd moeten worden	Iedereen zou het recht moeten hebben om in het openbaar kritiek op de overheid te geven	Alle burgers zouden het recht moeten hebben om zelf hun leiders te kiezen	Mensen zouden in staat moeten zijn om te demonstreren als zij denken dat een wet onrechtvaardig is	Politiek protest zou nooit gewelddadig moeten zijn
Oostenrijk	98 (0,4)	75 (0,9) △	70 (0,9) ▽	91 (0,8) ▽	78 (1,0)	93 (0,5) ▽	90 (0,6) ▽	85 (0,7) ▽
Paraguay <sup>1</sup>	98 (0,3)	57 (1,4) ▼	60 (1,3) ▼	96 (0,5) △	79 (0,9)	96 (0,5) △	91 (0,6)	89 (0,8)
Polen	98 (0,2) △	81 (0,8) ▲	81 (0,8) △	95 (0,5)	86 (0,7) △	97 (0,3) △	95 (0,4) △	90 (0,6)
Rusland	99 (0,3) △	72 (0,8) △	82 (0,7) △	98 (0,3) △	69 (0,8) ▽	92 (0,4) ▽	94 (0,4) △	93 (0,5) △
Slovenië	99 (0,3) △	62 (1,1) ▽	77 (0,7) △	94 (0,6)	65 (1,1) ▼	94 (0,6)	91 (0,7)	89 (0,7)
Slowakije <sup>2</sup>	99 (0,2) △	64 (1,2) ▽	78 (1,0) △	96 (0,4)	80 (0,9) △	97 (0,5) △	93 (0,6)	93 (0,6) △
Spanje	98 (0,2)	68 (0,9)	78 (0,8) △	95 (0,6)	79 (0,8)	97 (0,4) △	96 (0,4) △	93 (0,5) △
Taiwan	99 (0,1) △	93 (0,4) ▲	65 (0,8) ▽	98 (0,2) △	73 (1,0) ▽	96 (0,3) △	82 (0,7) ▽	94 (0,4) △
Thailand †	97 (0,3) ▽	68 (0,9)	71 (0,8) ▽	94 (0,4) ▽	75 (0,7) ▽	93 (0,6) ▽	86 (0,6) ▽	91 (0,6) △
Tsjechië †	98 (0,2)	65 (0,7) ▽	76 (0,7) △	95 (0,4)	82 (0,6) △	98 (0,3) △	95 (0,4) △	87 (0,6) ▽
Zuid-Korea <sup>1</sup>	98 (0,2)	56 (0,8) ▼	82 (0,7) △	97 (0,3) △	88 (0,5) △	98 (0,2) △	97 (0,2) △	94 (0,3) △
Zweden	97 (0,4) ▽	78 (0,9) △	79 (0,8) △	95 (0,5)	79 (0,9)	95 (0,5)	96 (0,5) △	87 (0,7) ▽
Zwitserland †	99 (0,3) △	75 (0,9) △	70 (1,2) ▽	95 (0,6)	80 (1,1)	95 (0,4) △	93 (0,6) △	89 (0,6)
Europees gemiddelde	98 (0,1)	72 (0,2)	77 (0,2)	94 (0,1)	80 (0,2)	94 (0,1)	93 (0,1)	88 (0,1)
ICCS gemiddelde	98 (0,1)	68 (0,2)	73 (0,2)	95 (0,1)	78 (0,2)	94 (0,1)	92 (0,1)	89 (0,1)

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

- Iedereen zou het recht moeten hebben om in het openbaar kritiek op de overheid te geven;
- Alle burgers zouden het recht moeten hebben om zelf hun leiders te kiezen;
- Mensen zouden in staat moeten zijn om te demonstreren als zij denken dat een wet onrechtvaardig is;
- Politiek protest zou nooit gewelddadig moeten zijn.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (van “zeer mee eens” tot “zeer mee oneens”). In tabel 4.1 zijn de meningen van leerlingen ten aanzien van elk van de stellingen weergegeven.

Nederlandse scholieren hechten veel waarde aan vrijheid van meningsuiting (96%). Dat geldt niet alleen voor jongeren in ons land, maar voor jongeren in vrijwel alle andere landen. In andere landen is het percentage scholieren dat vindt dat iedereen het recht moet hebben om zijn of haar mening te verkondigen, gemiddeld zelfs nog iets groter (internationaal gemiddelde 98%). Daarbij gaat het, zeker in vergelijking tot Vlaanderen, Zweden, Engeland en Denemarken, echter om relatief kleine verschillen.

Jongeren in andere landen tonen zich daarnaast voorstander van het respecteren van sociale en politieke rechten van alle burgers (95%), het recht van burgers om hun eigen leiders te kiezen (94%), en het recht om te kunnen demonstreren (92%). Nederlandse jongeren onderschrijven deze burgerrechten weliswaar eveneens in ruime meerderheid, maar een verhoudingsgewijs groter percentage jongeren dan in andere landen staat hier niettemin afwijzend tegenover. Dat geldt zeker in vergelijking met jongeren in Denemarken en Zweden, en in mindere mate Engeland. In Vlaanderen zetten relatief meer jongeren vraagtekens bij het belang van burgerrechten. Het recht van burgers in een land om vrij hun leiders te kiezen (89%) en het recht om te demonstreren (88%) vindt iets meer dan een tiende van de Vlaamse leerlingen niet belangrijk. In Nederland gaat het daarbij om respectievelijk 87% en 86% van alle scholieren. Het respecteren van de sociale en politieke rechten van alle burgers wordt door 92% van de jongeren in ons land onderschreven.

Kenmerken die door jongeren in de verschillende landen relatief minder worden gedragen zijn het gegeven dat politieke leiders geen banen bij de overheid aan familieleden zouden mogen geven (internationaal gemiddelde 66%), dat geen enkel bedrijf of geen enkele overheid alle kranten in een land in zijn bezit zou mogen hebben (internationaal gemiddelde 73%), en het gegeven dat iedereen het recht moeten hebben om in het openbaar kritiek op de overheid te geven (internationaal gemiddelde 78%). Nederlandse jongeren wijken hier van nauwelijks af, behalve waar het om kritiek op de overheid gaat. Van de jongeren in ons land is 83% van mening dat dit een belangrijk recht is. Ook 83% van de Vlaamse jongeren is deze opvatting toegedaan, maar jongeren in Denemarken (80%), Engeland (80%) en Zweden (79%) zijn relatief minder deze mening toegedaan. Over het algemeen wordt hierover in West-Europese landen positiever gedacht dan elders. Vooral in Latijns-Amerikaanse landen en een deel van de Oost-Europese vinden jongeren dit minder vanzelfsprekend in een democratisch systeem.

Ten slotte geeft 84% van de Nederlandse scholieren aan dat politiek protest steeds op vreedzame wijze plaats dient te vinden. Dat is minder dan gemiddeld in andere landen (89%), maar vergelijkbaar met het percentage Vlaamse scholieren (85%). In met name Denemarken zijn scholieren sterker van mening dat protesten steeds geweldloos dienen plaats te vinden (92%).

#### 4.2.2 *Houding tegenover inperking grondrechten met het oog op terroristische dreiging*

De houding van leerlingen tegenover de grondrechten van burgers in relatie tot het gevaar van terroristische aanslagen is bepaald aan de hand van de volgende stellingen:

- De politie zou het recht moeten hebben om mensen die er van verdacht worden dat ze de nationale veiligheid in gevaar brengen, zonder verhoor vast te houden;
- Veiligheidsdiensten zouden brieven, telefoongesprekken en e-mails moeten mogen controleren van iedereen die er van verdacht wordt de nationale veiligheid in gevaar te brengen;
- Wanneer de overheid geconfronteerd wordt met gewelddadige bedreigingen van de nationale veiligheid, zou zij de macht moeten hebben om te controleren wat er in de media verschijnt.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). In tabel 4.2 zijn de meningen van leerlingen ten aanzien van elk van de stellingen weergegeven.

Nederlandse leerlingen zijn in meerderheid van mening dat de politie niet het recht heeft zonder berechting personen op te sluiten die van een terroristische aanslag worden verdacht (tabel 4.2). In de meeste andere landen daarentegen is een meerderheid van de leerlingen van mening dat dit wel mogelijk moet zijn (internationaal gemiddelde 56%). Dat geldt, van de ons omringende landen, ook voor Engeland en Zweden, waar respectievelijk 58% en 67% van de leerlingen van mening is dat de politie een dergelijk recht zou moeten hebben. In Denemarken (47%) en Vlaanderen (43%) staan leerlingen hier afwijzender tegenover. Samen met jongeren in Vlaanderen, Griekenland, Thailand en vooral Zuid-Korea zijn jongeren in ons land het meest kritisch over dergelijke ruime bevoegdheden voor de politie.

Een meerderheid van de scholieren van ons land vindt daarentegen wel dat de communicatie van terroristische verdachten gecontroleerd mag worden (59%), en dat de overheid invloed mag uitoefenen op wat wel en niet in de media verschijnt in geval van terroristische dreiging (74%). Zij het niet zo sterk als bij het recht tot arrestatie, zijn scholieren in ons land minder geneigd vergaande bevoegdheden aan de (centrale) overheid en veiligheidsdiensten toe te kennen bij het gevaar van een terroristische aanslag (internationaal gemiddelde 67% respectievelijk 74%). Ook waar het deze bevoegdheden betreft, zijn er nauwelijks verschillen tussen Nederlandse en Vlaamse scholieren. Zweedse scholieren daarentegen vinden dat de bevoegdheden van hogere instanties bij het gevaar van terrorisme (ingrijpend) vergroot mogen worden – ook in vergelijking tot scholieren in andere landen.

**Tabel 4.2 Houding van leerlingen tegenover inperking grondrechten met het oog op terroristische dreiging gemiddeld per land**

Land	De politie zou het recht moeten hebben om mensen die er van verdacht worden dat ze de nationale veiligheid in gevaar brengen, zonder verhoor vast te houden		Veiligheidsdiensten zouden brieven, telefoongesprekken en e-mails moeten mogen controleren van iedereen die er van verdacht wordt de nationale veiligheid in gevaar te brengen		Wanneer de overheid geconfronteerd wordt met gewelddadige bedreigingen van de nationale veiligheid, zou zij de macht moeten hebben om te controleren wat er in de media verschijnt	
België (Vlaanderen) †	43 (1,2)	▼	58 (1,1)	▽	77 (0,8)	
Bulgarije	70 (1,0)	▲	77 (1,0)	△	76 (0,8)	▽
Chili	65 (0,8)	△	78 (0,7)	▲	81 (0,7)	△
Colombia	51 (0,8)	▽	74 (0,8)	△	77 (0,6)	▽
Cyprus	48 (1,0)	▽	66 (0,9)		82 (0,7)	△
Denemarken †	47 (1,0)	▽	78 (0,8)	▲	73 (0,8)	▽
Dominicaanse Republiek	56 (1,0)		69 (1,1)		76 (0,6)	▽
Engeland ‡	58 (1,2)		67 (0,9)		68 (1,2)	▽
Estland	65 (1,2)	△	61 (1,1)	▽	80 (0,9)	△
Finland	60 (1,0)	△	52 (1,0)	▼	75 (0,9)	▽
Griekenland	41 (1,1)	▼	62 (1,0)	▽	67 (1,0)	▼
Guatemala <sup>1</sup>	71 (0,9)	▲	82 (0,8)	▲	84 (0,8)	△
Hong Kong Δ	34 (1,3)	▼	75 (0,9)	△	56 (1,4)	▼
Ierland	50 (1,1)	▽	63 (0,9)	▽	63 (0,9)	▼
Indonesië	57 (1,1)		80 (0,8)	▲	88 (0,6)	△
Italië	53 (1,2)	▽	71 (1,0)	△	79 (0,9)	
Letland	59 (1,0)	△	69 (1,0)		84 (0,7)	△
Liechtenstein	62 (2,3)	△	55 (2,2)	▼	81 (2,1)	
Litouwen	49 (1,0)	▽	45 (1,0)	▼	75 (0,7)	▽
Luxemburg	52 (0,8)	▽	57 (0,9)	▼	78 (0,6)	
Malta	46 (1,4)	▽	70 (1,1)	△	78 (1,5)	
Mexico	55 (0,8)		73 (0,8)	△	79 (0,7)	△
Nederland Δ	41 (2,5)	▼	59 (1,6)	▽	74 (1,6)	▽
Nieuw-Zeeland †	54 (1,0)		63 (1,1)	▽	67 (1,0)	▼
Noorwegen †	62 (1,1)	△	75 (1,0)	△	85 (0,8)	△
Oostenrijk	59 (1,1)	△	51 (1,0)	▼	69 (0,9)	▽
Paraguay <sup>1</sup>	57 (1,1)		80 (1,1)	▲	82 (0,8)	△
Polen	69 (1,2)	▲	54 (1,1)	▼	75 (1,0)	▽
Rusland	69 (0,9)	▲	72 (0,7)	△	93 (0,4)	▲
Slovenië	55 (1,1)		68 (1,0)		84 (0,8)	△
Slowakije <sup>2</sup>	55 (1,2)		61 (1,3)	▽	84 (1,0)	△
Spanje	49 (1,1)	▽	66 (0,9)		72 (0,9)	▽
Taiwan	59 (0,8)	△	76 (0,7)	△	80 (0,7)	△
Thailand †	44 (1,2)	▼	88 (0,6)	▲	83 (0,7)	△
Tsjechië †	70 (0,7)	▲	56 (0,9)	▼	82 (0,7)	△
Zuid-Korea <sup>1</sup>	26 (0,7)	▼	69 (0,7)	△	72 (0,6)	▽
Zweden	67 (1,0)	▲	74 (0,9)	△	80 (0,7)	△
Zwitserland †	61 (1,5)	△	57 (1,1)	▼	78 (1,0)	
Europees gemiddelde	56 (0,2)		62 (0,2)		76 (0,2)	
ICCS gemiddelde	56 (0,2)		67 (0,2)		78 (0,1)	

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Voor Denemarken en Engeland is het beeld minder eenduidig. In Denemarken hechten scholieren minder aan het briefgeheim – zeker in vergelijking tot Nederland en Vlaanderen -, maar is een met Nederland vergelijkbaar percentage van mening dat de overheid mag controleren wat in geval van terroristische dreiging in de media verschijnt. In Engeland staan scholieren kritischer tegenover het controleren van de media dan scholieren in ons land (en in elk van de andere ons omringende landen), maar hechten zij minder belang aan het briefgeheim dan scholieren in ons land.

#### 4.2.3 *Houding tegenover conventioneel burgerschap*

De houding van leerlingen tegenover conventioneel burgerschap is bepaald aan de hand van de volgende stellingen:

- stemmen bij alle landelijke verkiezingen;
- zich aansluiten bij een politieke partij;
- leren over de geschiedenis van het land;
- het volgen van politieke onderwerpen in de krant, op de radio, op de televisie of via internet;
- respect tonen voor vertegenwoordigers van de overheid;
- zich mengen in politieke discussies.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer belangrijk”, “behoorlijk belangrijk”, “niet zo belangrijk” en “helemaal niet belangrijk”). Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die de opvatting van leerlingen over conventioneel burgerschap weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.79 voor alle landen samen en 0.72 voor Nederland. In tabel 4.3 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

Nederlandse jongeren voelen zich minder sterk aangetrokken tot het conventionele burgerschap (schaalwaarde 47) dan veel van hun leeftijdgenoten in andere landen (Tabel 4.3). Dit wordt echter voor een belangrijk deel veroorzaakt door het feit dat jongeren uit vooral Latijns-Amerikaanse en Aziatische landen sterker geneigd zijn “goede” burgers te vereenzelvigen met gehoorzame en politiek geïnteresseerde burgers dan de meeste Europese jongeren. Nederlandse scholieren wijken niet sterk af van scholieren in de ons omringende landen als het gaat om het belang dat zij aan conventioneel burgerschap toekennen: Vlaanderen (schaalwaarde 46), Denemarken (schaalwaarde 48), Engeland (schaalwaarde 48) en Zweden (schaalwaarde 46).

#### 4.2.4 *Houding tegenover sociaal bewogen burgerschap*

De houding van leerlingen tegenover sociaal bewogen burgerschap is bepaald aan de hand van de volgende stellingen:

- Deelnemen aan vreedzame protesten tegen wetten die als onrechtvaardig worden beschouwd;
- Deelnemen aan activiteiten om mensen in de lokale gemeenschap te helpen;
- Deelnemen aan activiteiten om de rechten van de mens te bevorderen;
- Deelnemen aan activiteiten om het milieu te beschermen.



Tabel 4.3 Belang van conventioneel burgerschap volgens leerlingen gemiddeld per land

Belang van conventioneel burgerschap volgens leerlingen							
Land	Gemiddelde schaalscore		30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	46 (0,2)	▼			■		
Bulgarije	49 (0,2)	▽			■		
Chili	51 (0,2)	△			■		
Colombia	52 (0,2)	△			■		
Cyprus	53 (0,3)	▲			■		
Denemarken †	48 (0,2)	▽			■		
Dominicaanse Republiek	55 (0,3)	▲				■	
Engeland ‡	48 (0,2)	▽			■		
Estland	47 (0,2)	▽			■		
Finland	45 (0,2)	▼		■			
Griekenland	49 (0,2)	▽			■		
Guatemala <sup>1</sup>	54 (0,3)	▲				■	
Hong Kong Δ	52 (0,2)	△			■		
Ierland	50 (0,2)				■		
Indonesië	56 (0,2)	▲				■	
Italië	54 (0,2)	▲				■	
Letland	50 (0,2)				■		
Liechtenstein	48 (0,5)	▽			■		
Litouwen	51 (0,2)	△			■		
Luxemburg	49 (0,1)	▽			■		
Malta	50 (0,3)				■		
Mexico	54 (0,2)	▲				■	
Nederland Δ	47 (0,3)	▼			■		
Nieuw-Zeeland †	48 (0,2)	▽			■		
Noorwegen †	51 (0,2)	△			■		
Oostenrijk	48 (0,2)	▽			■		
Paraguay <sup>1</sup>	52 (0,2)	△			■		
Polen	51 (0,2)	△			■		
Rusland	53 (0,3)	△			■		
Slovenië	46 (0,2)	▼			■		
Slowakije <sup>2</sup>	45 (0,2)	▼		■			
Spanje	49 (0,2)	▽			■		
Taiwan	50 (0,2)				■		
Thailand †	58 (0,2)	▲				■	
Tsjechië †	44 (0,2)	▼		■			
Zuid-Korea <sup>1</sup>	53 (0,2)	△			■		
Zweden	46 (0,2)	▼		■			
Zwitserland †	48 (0,2)	▽			■		
Europees gemiddelde	48 (0,1)						
ICCS gemiddelde	50 (0,0)						

**Noten:**

▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 4.4 Belang van sociaal bewogen burgerschap volgens leerlingen gemiddeld per land

Belang van sociaal bewogen burgerschap volgens leerlingen							
Land	Gemiddelde schaalscore		30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	46 (0,2)	▼			■		
Bulgarije	54 (0,2)	▲				■	
Chili	54 (0,2)	▲				■	
Colombia	55 (0,1)	▲				■	
Cyprus	52 (0,2)	△				■	
Denemarken †	44 (0,2)	▼		■			
Dominicaanse Republiek	53 (0,3)	▲				■	
Engeland ‡	47 (0,3)	▽			■		
Estland	48 (0,2)	▽			■		
Finland	46 (0,2)	▼		■			
Griekenland	53 (0,3)	▲				■	
Guatemala <sup>1</sup>	55 (0,2)	▲				■	
Hong Kong Δ	49 (0,2)				■		
Ierland	50 (0,2)				■		
Indonesië	54 (0,2)	▲				■	
Italië	52 (0,2)	△				■	
Letland	49 (0,2)	▽			■		
Liechtenstein	45 (0,5)	▼		■			
Litouwen	49 (0,2)	▽			■		
Luxemburg	47 (0,1)	▼			■		
Malta	49 (0,3)	▽			■		
Mexico	53 (0,2)	△				■	
Nederland Δ	45 (0,4)			■			
Nieuw-Zeeland †	47 (0,2)	▼			■		
Noorwegen †	51 (0,2)	△				■	
Oostenrijk	47 (0,2)	▽			■		
Paraguay <sup>1</sup>	54 (0,2)	▲				■	
Polen	49 (0,2)	▽			■		
Rusland	50 (0,2)				■		
Slovenië	48 (0,2)	▽			■		
Slowakije <sup>2</sup>	48 (0,2)	▽			■		
Spanje	52 (0,2)	△				■	
Taiwan	52 (0,2)	△				■	
Thailand †	54 (0,2)	▲				■	
Tsjechië †	48 (0,2)	▽			■		
Zuid-Korea <sup>1</sup>	52 (0,1)	△				■	
Zweden	48 (0,2)	▽			■		
Zwitserland †	45 (0,3)	▼		■			
Europees gemiddelde	49 (0,1)						
ICCS gemiddelde	50 (0,0)						

**Noten:**

▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer belangrijk”, “behoorlijk belangrijk”, “niet zo belangrijk” en “helemaal niet belangrijk”). Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die de opvatting van leerlingen over sociaal bewogen burgerschap weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.74 voor alle landen samen en 0.73 voor Nederland. In tabel 4.4 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

Nederlandse jongeren voelen zich minder sterk aangetrokken tot het sociaal bewogen burgerschap dan veel van hun leeftijdgenoten in andere landen (tabel 4.4). In vergelijking met buitenlandse jongeren achten Nederlandse jongeren het sociaal bewogen burgerschap (schaalwaarde 45) relatief ook minder belangrijk dan het conventioneel burgerschap (schaalwaarde 47). Dat betekent dat, afgezet tegen de opvattingen van buitenlandse jongeren, de formele burgerschapsplichten als stemmen en politieke deelname door jongeren in ons land belangrijker worden gevonden dan het deelnemen aan demonstraties en opkomen voor mensenrechten en milieu.

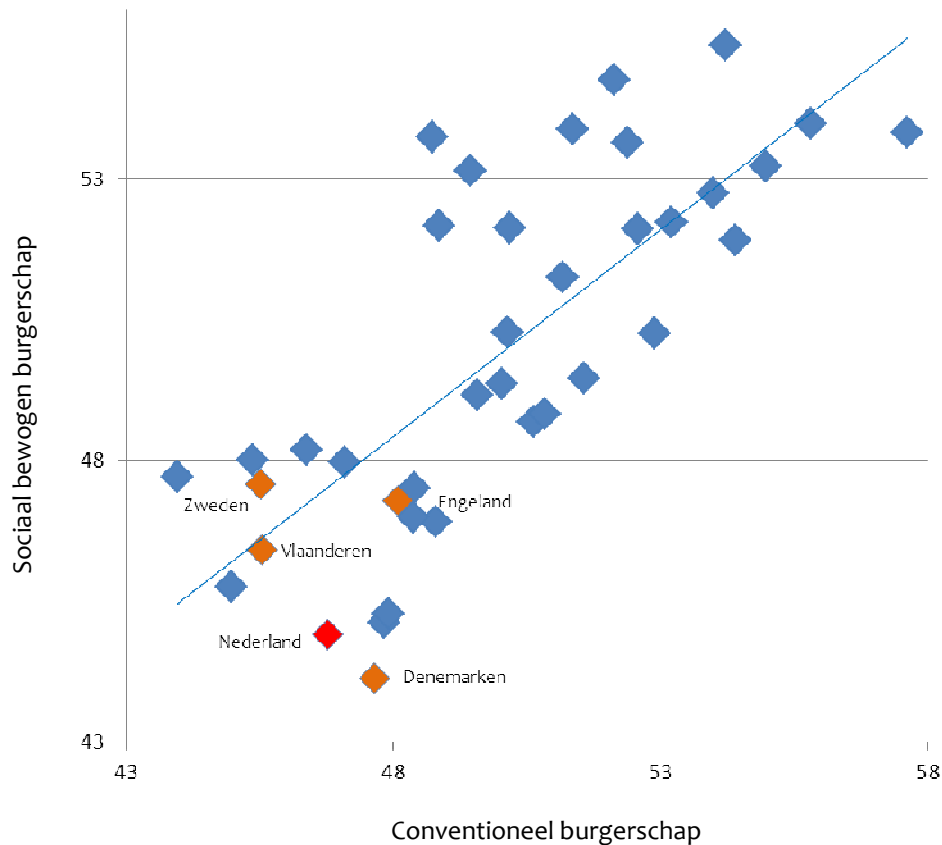
Evenals voor conventioneel burgerschap, wordt aan sociaal bewogen burgerschap door jongeren in Latijns-Amerikaanse en (een deel van de) Aziatische landen veel belang toegekend. Daarnaast hechten ook jongeren in Griekenland en Bulgarije er veel waarde aan dat burgers zich inzetten voor mens en milieu, en opkomen voor het eigen (collectief) recht van burgers. In de ons omringende landen leeft dit, net als in Nederland, veel minder sterk. Vooral in Vlaanderen (schaalwaarde 46) en Denemarken (schaalwaarde 44) zijn jongeren niet geneigd aan sociaal bewogen burgerschap veel belang toe te kennen. In mindere mate geldt dit ook voor Engeland (schaalwaarde 47) en Zweden (schaalwaarde 48), hoewel jongeren in beide landen sociaal bewogen burgerschap wel belangrijker vinden dan Nederlandse jongeren.

Nederlandse jongeren, net als Vlaamse en Deense jongeren, identificeren “een goede burger” in vergelijking met jongeren in andere landen, minder sterk met zowel conventioneel als sociaal bewogen burgerschap. Het belang dat in de verschillende landen aan beide vormen van burgerschap wordt toegekend hangt nauw met elkaar samen (zie ook figuur 4.1). Nederlandse scholieren behoren, samen met Vlaamse en Finse scholieren, gemiddeld tot de groep waar beide vormen van burgerschap in vergelijking weinig belangrijk worden gevonden. Dit geldt ook voor Denemarken, Zwitserland, Liechtenstein, Luxemburg en Nieuw-Zeeland, zij het dat in deze landen relatief iets meer belang aan conventioneel burgerschap wordt toegekend dan in ons land. Omgekeerd wordt in Tsjechië, Slowakije, Slovenië en Zweden relatief iets meer belang toegekend aan het sociaal bewogen burgerschap dan in ons land.

#### **4.3 Houding tegenover gelijke rechten in de samenleving**

De houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor alle burgers is in kaart gebracht met betrekking tot: (i) gelijke politieke rechten voor mannen en vrouwen;

(ii) gelijke rechten voor immigranten; en (iii) gelijke rechten voor andere etnische groepen. Op deze aspecten wordt in de navolgende paragrafen verder ingegaan.



Figuur 4.1 Verhouding tussen gemiddelde houdingen tegenover conventioneel en sociaal bewogen burgerschap per land

#### 4.3.1 Houding tegenover gelijke rechten voor vrouwen

De houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor mannen en vrouwen is bepaald aan de hand van de volgende stellingen:

- Mannen en vrouwen zouden dezelfde mogelijkheden moeten hebben om deel te nemen aan de regering;
- Mannen en vrouwen zouden in elk opzicht dezelfde rechten moeten hebben;
- Vrouwen zouden zich uit de politiek moeten houden;
- Wanneer er niet veel banen beschikbaar zijn, zouden mannen meer recht op een baan moeten hebben dan vrouwen;
- Mannen en vrouwen zouden evenveel betaald moeten worden wanneer zij hetzelfde werk doen;
- Mannen zijn geschikter om politiek leider te zijn dan vrouwen.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). De negatief geformuleerde stellingen zijn gehercodeerd, zodat een hogere waarde een meer positieve houding tegenover gelijke rechten voor mannen en vrouwen weergeeft. Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.79 voor alle landen samen en 0.83 voor Nederland. In tabel 4.5 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, tevens uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Nederlandse jongeren geven in ruime meerderheid aan voorstander te zijn van gelijke rechten voor mannen en vrouwen. Dat geldt ook voor andere landen. In Indonesië, waar jongens relatief het meest kritisch tegenover gelijke rechten voor vrouwen staan, geeft nog steeds het overgrote deel van de jongens aan voorstander hiervan te zijn. In vergelijking tot andere landen verschillen de opvattingen van Nederlandse jongeren (schaalwaarde 51) nauwelijks van de opvattingen hierover onder buitenlandse jongeren. In vergelijking tot jongeren in andere West-Europese landen, en met name de Scandinavische landen, staan jongeren in ons land echter afwijzender tegenover gelijke rechten voor vrouwen. In Denemarken (schaalwaarde 54), Zweden (schaalwaarde 55), Noorwegen (schaalwaarde 54) en Finland (schaalwaarde 53) staan jongeren hier positiever tegenover. Dat geldt ook, in mindere mate voor Engeland (schaalwaarde 53) en Vlaanderen (schaalwaarde 52).

Meisjes staan over het algemeen positiever tegenover gelijke rechten voor vrouwen dan jongens. Nederland is daarop geen uitzondering. Meisjes en jongens verschillen hierin gemiddeld genomen 7 schaalpunten, hetgene niet sterk afwijkt van het internationaal gemiddelde. In Vlaanderen, Denemarken en Engeland (verschil 7 schaalpunten), en Zweden (verschil 8 schaalpunten) worden vergelijkbare verschillen tussen jongens en meisjes gevonden. In sommige landen, zoals Cyprus en Finland, maar ook in Oostenrijk, Griekenland, Liechtenstein en Slovenië, blijkt er sprake van een groot verschil tussen jongens en meisjes. Over het algemeen zijn de verschillen tussen de seksen in Europa groter dan in Azië en Latijns-Amerika.

#### 4.3.2 Houding tegenover gelijke rechten voor immigranten

De houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor immigranten is in kaart gebracht aan de hand van vijf beweringen:

- immigranten zouden de mogelijkheid moeten hebben om hun eigen taal te blijven spreken;
- de kinderen van immigranten zouden dezelfde mogelijkheden moeten hebben om onderwijs te volgen als andere kinderen in het land;
- immigranten die al enkele jaren in een land wonen zouden de mogelijkheid moeten hebben om te stemmen bij verkiezingen;
- immigranten zouden de mogelijkheid moeten hebben om hun eigen gewoonten en levensstijl te houden;
- immigranten zouden precies dezelfde rechten moeten hebben als alle anderen in het land.

Tabel 4.5 Houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor mannen en vrouwen gemiddeld per land

Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun houding tegenover gelijke rechten voor mannen en vrouwen				30	40	50	60	70
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Verskil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen) †	52 (0,3) △	56 (0,4)	49 (0,3)	-7 (0,4)					
Bulgarije	46 (0,3) ▼	49 (0,3)	43 (0,3)	-6 (0,4)					
Chili	51 (0,3) △	54 (0,4)	48 (0,3)	-6 (0,4)					
Colombia	49 (0,2) ▼	51 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,3)					
Cyprus	48 (0,2) ▼	53 (0,3)	43 (0,2)	-10 (0,4)					
Denemarken †	54 (0,2) ▲	58 (0,2)	51 (0,3)	-7 (0,4)					
Dominicaanse Republiek	44 (0,2) ▼	45 (0,3)	42 (0,2)	-2 (0,4)					
Engeland ‡	53 (0,3) ▲	56 (0,3)	50 (0,4)	-7 (0,4)					
Estland	49 (0,3) ▼	51 (0,3)	46 (0,2)	-5 (0,3)					
Finland	53 (0,2) ▲	58 (0,2)	48 (0,4)	-10 (0,4)					
Griekenland	50 (0,3)	55 (0,4)	45 (0,3)	-9 (0,4)					
Guatemala <sup>1</sup>	49 (0,3) ▼	51 (0,4)	47 (0,4)	-4 (0,4)					
Hong Kong Δ	51 (0,3)	55 (0,3)	49 (0,2)	-6 (0,4)					
Ierland	54 (0,3) ▲	59 (0,3)	50 (0,4)	-8 (0,4)					
Indonesië	42 (0,2) ▼	44 (0,2)	41 (0,2)	-3 (0,2)					
Italië	52 (0,2) △	55 (0,2)	48 (0,3)	-7 (0,3)					
Letland	46 (0,2) ▼	48 (0,3)	44 (0,3)	-4 (0,3)					
Liechtenstein	53 (0,7) ▲	58 (0,6)	49 (0,9)	-9 (1,0)					
Litouwen	48 (0,2) ▼	51 (0,3)	46 (0,3)	-5 (0,4)					
Luxemburg	52 (0,2) △	55 (0,2)	48 (0,3)	-7 (0,3)					
Malta	51 (0,3) △	56 (0,4)	47 (0,3)	-8 (0,4)					
Mexico	45 (0,1) ▼	47 (0,2)	44 (0,1)	-4 (0,2)					
Nederland Δ	51 (0,5)	55 (0,6)	48 (0,5)	-7 (0,5)					
Nieuw-Zeeland †	52 (0,4) △	55 (0,4)	49 (0,5)	-6 (0,6)					
Noorwegen †	54 (0,2) ▲	57 (0,3)	50 (0,3)	-7 (0,4)					
Oostenrijk	52 (0,3) △	56 (0,3)	47 (0,3)	9 (0,4)					
Paraguay <sup>1</sup>	49 (0,2) ▼	51 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)					
Polen	48 (0,3) ▼	51 (0,3)	44 (0,2)	-7 (0,4)					
Rusland	44 (0,1) ▼	45 (0,2)	42 (0,2)	-4 (0,3)					
Slovenië	52 (0,2) △	56 (0,2)	47 (0,4)	-9 (0,4)					
Slowakije <sup>2</sup>	48 (0,2) ▼	50 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)					
Spanje	54 (0,3) ▲	57 (0,3)	52 (0,4)	-5 (0,4)					
Taiwan	55 (0,2) ▲	59 (0,2)	52 (0,2)	-6 (0,3)					
Thailand †	44 (0,2) ▼	45 (0,2)	42 (0,2)	-3 (0,3)					
Tsjechië †	48 (0,2) ▼	51 (0,3)	46 (0,2)	-5 (0,3)					
Zuid-Korea <sup>1</sup>	50 (0,2) △	54 (0,2)	48 (0,2)	-6 (0,3)					
Zweden	55 (0,3) ▲	59 (0,2)	51 (0,4)	-8 (0,4)					
Zwitserland †	52 (0,3) △	56 (0,3)	49 (0,4)	-7 (0,4)					
Europees gemiddelde	51 (0,0)	54 (0,1)	47 (0,1)	-6 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	53 (0,0)	47 (0,1)	-6 (0,1)					

**Noten:**

- ▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan
- <sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- <sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

**Legenda:**

- jongens
- meisjes
- De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer
- De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen het eens zijn met gelijke rechten voor mannen en vrouwen groter is dan 50%

Tabel 4.6 Houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor immigranten gemiddeld per land, uitgesplitst naar geslacht

Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun houding tegenover gelijke rechten voor immigranten									
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Verskil (jongens - meisjes)*	30	40	50	60	70	
België (Vlaanderen) †	46 (0,3) ▼	47 (0,3)	44 (0,3)	-3 (0,4)			■ □			
Bulgarije	52 (0,2) △	53 (0,3)	51 (0,3)	-2 (0,3)			■ □			
Chili	54 (0,2) ▲	55 (0,2)	53 (0,3)	-2 (0,3)			■ □			
Colombia	54 (0,2) ▲	55 (0,2)	54 (0,2)	0 (0,3)			■ □			
Cyprus	49 (0,3) ▽	52 (0,3)	47 (0,3)	-5 (0,4)			■ □			
Denemarken †	48 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,4)	-2 (0,4)			■ □			
Dominicaanse Republiek	51 (0,4) △	52 (0,3)	51 (0,5)	-1 (0,4)			■ □			
Engeland ‡	46 (0,3) ▼	47 (0,3)	45 (0,5)	-2 (0,5)			■ □			
Estland	48 (0,2) ▽	49 (0,2)	47 (0,3)	-2 (0,3)			■ □			
Finland	48 (0,3) ▽	51 (0,3)	45 (0,4)	-5 (0,5)			■ □			
Griekenland	51 (0,2) △	53 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)			■ □			
Guatemala¹	54 (0,2) ▲	54 (0,3)	54 (0,3)	0 (0,3)			■ □			
Hong Kong Δ	52 (0,3) △	54 (0,4)	53 (0,3)	-1 (0,4)			■ □			
Ierland	50 (0,2)	52 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,4)			■ □			
Indonesië	47 (0,1) ▼	47 (0,1)	47 (0,2)	0 (0,2)			■ □			
Italië	48 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,3)	-2 (0,3)			■ □			
Letland	47 (0,2) ▼	47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)			■ □			
Liechtenstein	48 (0,5) ▽	49 (0,8)	47 (1,0)	-2 (1,4)			■ □			
Litouwen	51 (0,2) △	52 (0,3)	50 (0,2)	-2 (0,3)			■ □			
Luxemburg	52 (0,2) △	53 (0,2)	51 (0,2)	-2 (0,4)			■ □			
Malta	49 (0,3) ▽	50 (0,5)	47 (0,3)	-3 (0,6)			■ □			
Mexico	55 (0,2) ▲	55 (0,3)	54 (0,3)	-2 (0,3)			■ □			
Nederland Δ	47 (0,3) ▼	47 (0,4)	44 (0,6)	-3 (0,7)			■ □			
Nieuw-Zeeland †	51 (0,3) △	52 (0,3)	50 (0,5)	-2 (0,6)			■ □			
Noorwegen †	50 (0,3)	52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,5)			■ □			
Oostenrijk	48 (0,3) ▽	50 (0,4)	46 (0,4)	-4 (0,5)			■ □			
Paraguay¹	53 (0,2) ▲	53 (0,3)	53 (0,3)	0 (0,4)			■ □			
Polen	50 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)			■ □			
Rusland	49 (0,2) ▽	50 (0,2)	48 (0,3)	-2 (0,3)			■ □			
Slovenië	50 (0,3)	52 (0,3)	48 (0,4)	-4 (0,4)			■ □			
Slowakije²	50 (0,3)	51 (0,3)	49 (0,4)	-2 (0,4)			■ □			
Spanje	51 (0,3) △	51 (0,4)	50 (0,4)	-1 (0,4)			■ □			
Taiwan	56 (0,2) ▲	56 (0,2)	55 (0,2)	-2 (0,3)			■ □			
Thailand †	48 (0,1) ▽	48 (0,2)	48 (0,2)	0 (0,3)			■ □			
Tsjechië †	48 (0,2) ▽	50 (0,2)	47 (0,2)	-3 (0,3)			■ □			
Zuid-Korea¹	49 (0,1) ▽	50 (0,2)	49 (0,2)	-1 (0,3)			■ □			
Zweden	52 (0,4) △	54 (0,4)	49 (0,5)	-4 (0,5)			■ □			
Zwitserland †	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,4)	-4 (0,5)			■ □			
Europees gemiddelde	49 (0,0)	51 (0,1)	48 (0,1)	-3 (0,1)						
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2 (0,1)						

**Noten:**

- ▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan
- ¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- ² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

**Legenda:**

■ jongens  
□ meisjes  
De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer

De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen het eens zijn met gelijke rechten voor immigranten groter is dan 50%

Tabel 4.7 Houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor immigranten gemiddeld per land uitgesplitst naar de herkomst van leerlingen

Land	Alle leerlingen		Autochtone leerlingen (1)	Leerlingen met buitenlandse ouders (2)	Leerlingen die zelf in het buitenland geboren zijn (3)	Vershil (1-2)	Vershil (1-3)
België (Vlaanderen)	46 (0,3)	▼	45 (0,3)	52 (0,7)	52 (0,9)	-7	-7
Bulgarije	52 (0,2)	△	52 (0,2)	57 (2,9)	54 (4,5)	-5	-2
Chili	54 (0,2)	▲	54 (0,2)	59 (1,9)	56 (1,7)	-5	-2
Colombia	54 (0,2)	▲	54 (0,2)	52 (1,5)	58 (1,5)	2	-3
Cyprus	49 (0,3)	▽	49 (0,3)	50 (2,2)	53 (0,7)	-1	-4
Denemarken †	48 (0,3)	▽	48 (0,3)	56 (0,6)	54 (1,1)	-8	-7
Dominicaanse Rep.	51 (0,4)	△	51 (0,4)	50 (1,4)	51 (1,9)	1	1
Engeland ‡	46 (0,3)	▼	45 (0,3)	53 (0,7)	53 (0,9)	-8	-8
Estland	48 (0,2)	▽	47 (0,2)	51 (0,9)	56 (1,8)	-4	-8
Finland	48 (0,3)	▽	48 (0,3)	58 (1,4)	55 (1,6)	-10	-8
Griekenland	51 (0,2)	△	51 (0,2)	54 (1,1)	54 (1,1)	-3	-3
Guatemala <sup>1</sup>	54 (0,2)	▲	54 (0,2)	54 (1,1)	54 (1,7)	0	0
Hong Kong Δ	52 (0,3)	△	53 (0,3)	53 (0,4)	54 (0,6)	0	-1
Ierland	50 (0,2)		49 (0,2)	51 (1,4)	56 (0,7)	-2	-6
Indonesië	47 (0,1)	▼	47 (0,1)	45 (1,5)	46 (1,2)	2	1
Italië	48 (0,3)	▽	48 (0,3)	52 (1,9)	55 (0,6)	-4	-7
Letland	47 (0,2)	▼	47 (0,2)	50 (0,9)	45 (2,9)	-3	2
Liechtenstein	48 (0,5)	▽	46 (0,7)	50 (1,5)	50 (1,6)	-4	-4
Litouwen	51 (0,2)	△	51 (0,2)	52 (1,1)	52 (1,4)	-1	-1
Luxemburg	52 (0,2)	△	49 (0,2)	55 (0,4)	56 (0,4)	-6	-7
Malta	49 (0,3)	▽	49 (0,3)	50 (3,3)	55 (2,6)	-1	-6
Mexico	55 (0,2)	▲	55 (0,2)	52 (1,4)	49 (1,9)	3	5
Nederland Δ	47 (0,3)	▼	45 (0,4)	52 (1,4)	56 (2,2)	-7	-11
Nieuw Zeeland †	51 (0,3)	△	50 (0,3)	54 (0,7)	55 (0,5)	-4	-6
Noorwegen †	50 (0,3)		50 (0,3)	57 (0,7)	56 (1,2)	-8	-7
Oostenrijk	48 (0,3)	▽	46 (0,3)	55 (0,6)	53 (0,8)	-8	-7
Paraguay <sup>1</sup>	53 (0,2)	▲	53 (0,2)	52 (1,3)	54 (2,2)	1	-1
Polen	50 (0,2)		50 (0,2)	50 (1,5)	m (m)	0	m
Rusland	49 (0,2)	▽	49 (0,2)	49 (1,0)	51 (0,9)	0	-2
Slovenië	50 (0,3)		50 (0,3)	53 (0,8)	53 (1,5)	-3	-3
Slowakije <sup>2</sup>	50 (0,3)		50 (0,3)	53 (2,8)	m (m)	-3	m
Spanje	51 (0,3)	△	50 (0,3)	54 (1,3)	56 (0,7)	-4	-6
Taiwan	56 (0,2)	▲	56 (0,2)	57 (2,3)	57 (3,3)	-1	-1
Thailand †	48 (0,1)	▽	48 (0,2)	50 (0,8)	48 (1,6)	-2	0
Tsjechië	48 (0,2)	▽	48 (0,2)	51 (1,5)	54 (1,2)	-3	-7
Zuid Korea	49 (0,1)	▽	49 (0,1)	m (m)	m (m)	m	m
Zweden	52 (0,4)	△	50 (0,4)	60 (0,7)	61 (0,8)	-10	-10
Zwitserland †	49 (0,3)	▽	47 (0,3)	53 (0,6)	55 (1,0)	-7	-9
Europees gemiddelde	50 (0,1)		49 (0,2)	52 (0,6)	53 (0,7)	-3	-4
ICCS gemiddelde	50 (0,0)		50 (0,2)	52 (0,5)	53 (0,6)	-3	-4

Noten:

▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek



Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die de houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor immigranten weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.90 voor alle landen samen en 0.78 voor Nederland. In tabel 4.6 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, uitgesplitst naar jongens en meisjes. In tabel 4.7 zijn de schaalwaarden weergegeven uitgesplitst naar de herkomst van leerlingen en hun ouders.

Nederlandse leerlingen staan in grotere mate afwijzend tegenover gelijke rechten voor immigranten dan leerlingen in andere landen (tabel 4.6). Hoewel Nederland (45.8) samen met Vlaanderen (45.9) en Engeland (46.4) hierin internationaal gezien een extreme positie inneemt, geldt niettemin dat leerlingen van veel Europese landen terughoudender staan tegenover gelijke rechten voor immigranten dan leerlingen van de andere continenten. Vooral leerlingen uit Latijns-Amerikaanse landen zijn vaker van oordeel dat immigranten dezelfde rechten zouden moeten hebben als de autochtone bevolking. Landen in Europa waar leerlingen gemiddeld het meest positief tegenover gelijke rechten voor immigranten staan, zijn Luxemburg (51.7), Bulgarije (51.7), Zweden (51.6), Litouwen (51.1), Griekenland (50.9), Spanje (50.7), Slovenië (50.2) en Noorwegen (50.2).

In Nederland verschillen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen bovendien meer van elkaar dan in andere landen. Het verschil tussen autochtone leerlingen (44.7) en allochtone leerlingen van buitenlandse ouders (52.0) is gemiddeld 7.3 punten, en het verschil met leerlingen die zelf in het buitenland geboren zijn (55.9) gemiddeld 11.2 punten. Autochtone leerlingen zijn derhalve beduidend sceptischer over gelijke rechten voor immigranten dan leerlingen die zelf of wiens ouders uit het buitenland afkomstig zijn. In de meeste landen liggen de oordelen van de beide groepen leerlingen beduidend dicht bij elkaar. Alleen in de Scandinavische landen, Oostenrijk, Zwitserland, Engeland en Vlaanderen worden eveneens relatief grote verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen gerapporteerd.

#### 4.3.3 *Houding tegenover gelijke rechten voor alle etnische groepen*

De houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor alle etnische groepen is in kaart gebracht aan de hand van de stellingen:

- alle etnische groepen in Nederland zouden gelijke kansen moeten hebben om een goede opleiding te volgen;
- alle etnische groepen in Nederland zouden gelijke kansen moeten hebben om een goede baan te krijgen;
- scholen zouden leerlingen moeten leren om mensen van alle etnische groepen te respecteren;
- mensen van alle etnische groepen zouden aangemoedigd moeten worden om zich kandidaat te stellen voor een politieke functie;
- mensen van alle etnische groepen zouden dezelfde rechten en plichten moeten hebben.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die de houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor de verschillende etnische groepen weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.83 voor alle landen samen en 0.87 voor Nederland. In tabel 4.8 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

Nederlandse jongeren staan, in vergelijking met jongeren uit andere landen, sceptisch tegenover gelijke rechten voor alle etnische groepen (schaalwaarde 47). Een vergelijkbare houding werd ook ten aanzien van gelijke rechten voor immigranten gevonden. Het lijkt erop dat leerlingen in hun beeld van andere etnische groepen vooral (grote) minderheden voor ogen hebben, zoals Turkse en Marokkaanse medeburgers, die zij tevens als immigranten zien. Een dergelijke associatie lijkt zich ook in andere landen, waaronder Denemarken, voor te doen. Denemarken kent een instroom van voor een groot deel vergelijkbare immigranten: met name Turken, maar ook Joegoslaven, Marokkanen en Pakistani in de jaren '60 en vluchtelingen in de afgelopen decennia uit vooral het Midden-Oosten en Afrika (Hedetoft, 2006).

In andere landen lijkt sterker onderscheid te worden gemaakt naar verschillen in etniciteit enerzijds en immigranten anderzijds. Voor Vlaanderen is dit opmerkelijk, aangezien de situatie in Vlaanderen niet sterk verschilt van de situatie in Nederland. Ook in Vlaanderen is er sprake van een redelijk grote groep Turkse en Marokkaanse immigranten, en komen de laatste decennia met name immigranten uit oorlogsgebieden naar België. Weliswaar oordelen Vlaamse jongeren zowel verhoudingsgewijs negatief over gelijke rechten voor etnische groepen (schaalwaarde 48) als voor immigranten (schaalwaarde 46), maar zij zijn duidelijk negatiever over gelijke rechten voor immigranten. Voor Engeland is dit verschil nog groter, maar ligt ook duidelijker een verklaring voor de hand. Engeland kent een verscheidenheid aan etnische groepen die voor een deel uit oud-koloniën afkomstig zijn, zoals India, Pakistan en het Caribisch gebied, en niet als immigrant worden beschouwd. Immigrantengroepen bestaan voor een groot deel uit vluchtelingen afkomstig uit oorlogsgebieden of Oost- en Zuid-Europeanen afkomstig uit andere EU-lidstaten.

#### **4.4 Vertrouwen in instituties en politieke partijen**

Het vertrouwen van leerlingen in politieke en maatschappelijke instituties is in kaart gebracht aan de hand van het vertrouwen dat leerlingen hebben in de landelijke en lokale overheid, de Eerste en Tweede Kamer, de Provinciale Staten, politieke partijen, de politie, de rechtbank, het leger, de media, de Verenigde Naties en school. Daarnaast zijn leerlingen gevraagd naar hun vertrouwen in de Europese Commissie en het Europees Parlement (zie hoofdstuk 9). Nationale instituties en politieke partijen worden in dit hoofdstuk beschreven, waarbij in paragraaf 4.4.1 het vertrouwen van leerlingen in gekozen volksvertegenwoordigers (op nationaal, provinciaal en lokaal niveau) en politieke partijen aandacht krijgt.

Tabel 4.8 Houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor etnische groepen gemiddeld per land, uitgesplitst naar geslacht

Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun houding tegenover gelijke rechten voor etnische groepen				30	40	50	60	70
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen)†	48 (0,3) ▽	49 (0,4)	47 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Bulgarije	48 (0,2) ▽	50 (0,3)	47 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Chili	54 (0,2) ▲	56 (0,3)	53 (0,3)	-2 (0,4)				■ □	
Colombia	53 (0,2) △	53 (0,2)	53 (0,2)	0 (0,3)				■ □	
Cyprus	47 (0,2) ▼	49 (0,3)	45 (0,3)	-4 (0,4)			■ □		
Denemarken†	48 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,4)	-3 (0,3)			■ □		
Dominicaanse Republiek	51 (0,3) △	51 (0,3)	51 (0,4)	0 (0,3)				■ □	
Engeland‡	50 (0,3)	51 (0,5)	48 (0,4)	-3 (0,6)			■ □		
Estland	51 (0,2) △	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Finland	48 (0,2) ▽	50 (0,3)	45 (0,3)	-5 (0,4)			■ □		
Griekenland	49 (0,3) ▽	51 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Guatemala¹	55 (0,2) ▲	56 (0,3)	55 (0,3)	-1 (0,4)				■ □	
Hong Kong Δ	52 (0,3)	53 (0,4)	51 (0,3)	-2 (0,5)				■ □	
Ierland	51 (0,3) △	53 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)			■ □		
Indonesië	50 (0,2)	51 (0,2)	50 (0,3)	-1 (0,3)			■ □		
Italië	49 (0,2) ▽	50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,3)			■ □		
Letland	46 (0,2) ▼	46 (0,3)	45 (0,3)	-1 (0,4)			■ □		
Liechtenstein	49 (0,6)	50 (0,6)	48 (0,9)	-2 (1,2)			■ □		
Litouwen	50 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Luxemburg	52 (0,2) △	53 (0,3)	51 (0,2)	-3 (0,4)			■ □		
Malta	46 (0,3) ▼	48 (0,4)	45 (0,3)	-2 (0,6)			■ □		
Mexico	52 (0,2) △	53 (0,3)	52 (0,3)	-1 (0,3)				■ □	
Nederland Δ	47 (0,3)	49 (0,6)	46 (0,4)	-3 (0,7)			■ □		
Nieuw-Zeeland†	52 (0,3) △	53 (0,3)	50 (0,5)	-3 (0,6)			■ □		
Noorwegen†	52 (0,3) △	53 (0,4)	50 (0,4)	-3 (0,5)			■ □		
Oostenrijk	48 (0,2) ▽	49 (0,3)	47 (0,3)	-2 (0,5)			■ □		
Paraguay¹	52 (0,2) △	52 (0,3)	51 (0,3)	-1 (0,4)				■ □	
Polen	50 (0,2)	51 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Rusland	48 (0,2) ▽	49 (0,3)	48 (0,3)	-1 (0,3)			■ □		
Slovenië	49 (0,2) ▽	51 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Slowakije ²	48 (0,2) ▽	50 (0,3)	47 (0,4)	-2 (0,5)			■ □		
Spanje	51 (0,3)	51 (0,3)	50 (0,4)	-2 (0,4)			■ □		
Taiwan	57 (0,2) ▲	58 (0,2)	56 (0,2)	-2 (0,3)				■ □	
Thailand†	49 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)			■ □		
Tsjechië†	46 (0,2) ▼	48 (0,3)	45 (0,2)	-2 (0,3)			■ □		
Zuid-Korea¹	49 (0,2) ▽	50 (0,2)	49 (0,2)	-2 (0,3)			■ □		
Zweden	52 (0,3) △	54 (0,4)	50 (0,4)	-5 (0,5)			■ □		
Zwitserland†	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	48 (0,4)	-3 (0,4)			■ □		
Europees gemiddelde	49 (0,0)	50 (0,1)	48 (0,1)	-3 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2 (0,1)					

**Noten:**

- ▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde
- ( ) standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan
- ¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- ² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

**Legenda:**

■ jongens  
□ meisjes  
De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer

De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen het eens zijn met gelijke rechten voor alle etnische groepen groter is dan 50%

In paragraaf 4.4.2 staat het vertrouwen van leerlingen in overheidsinstituties als politie, de rechterlijke macht en het leger centraal, en in paragraaf 4.4.3 het vertrouwen in maatschappelijke instituties als de media en school.

#### 4.4.1 Vertrouwen in overheid en politiek

Nederlandse leerlingen geven in meerderheid aan dat zij vertrouwen hebben in de regering en de landelijke overheid (70%) (Tabel 4.9). Het vertrouwen in de overheid is daarmee gemiddeld groter dan in andere landen (62%), inclusief andere Europese landen (61%). Nederlandse jongeren wijken echter niet noemenswaardig af van jongeren in de meeste van de ons omringende landen. In Denemarken en Zweden geeft respectievelijk 72% en 73% van de scholieren aan vertrouwen in de regering te hebben; in Engeland vertrouwt 71% van de leerlingen de regering. In Vlaanderen daarentegen geeft slechts 51% van de jongeren aan de overheid en regering te vertrouwen. Samen met leerlingen in Letland (32%), Polen (36%), Griekenland (41%), Cyprus (51%) en Ierland (52%) hebben Vlaamse jongeren relatief het minste vertrouwen in hun regering.

Van alle politieke en maatschappelijke instituties hebben leerlingen het minste vertrouwen in de politieke partijen in hun land (internationaal gemiddelde van 41%). Hoewel het vertrouwen van Nederlandse leerlingen in absolute zin ook gering is voor de politieke partijen in ons land, vertrouwt een aanzienlijk hoger percentage leerlingen de politieke partijen in ons land (53%) dan het geval is in veel andere landen. In Denemarken en Zweden is het vertrouwen van jongeren in de politiek, met respectievelijk 56% en 60%, nog iets hoger dan in ons land, maar in Engeland is het vertrouwen in de partijen onder jongeren beduidend lager dan in ons land (43%). Dat geldt in nog sterkere mate voor Vlaanderen, waar slechts ongeveer een derde van alle jongeren (35%) aangeeft politieke partijen te vertrouwen. Van alle Europese landen is het vertrouwen in politieke partijen echter het geringst in de Baltische Staten en Oost-Europese landen, zoals Estland (23%), Letland (25%), Polen (23%), Tsjechië (28%) en Slowakije (31%). Ook Griekse scholieren geven aan nauwelijks vertrouwen in de politieke partijen van hun land te hebben (25%).

Voor het vertrouwen van leerlingen in de Eerste en Tweede Kamer geldt grotendeels hetzelfde. Bijna twee derde van alle leerlingen geeft aan het nationale parlement te vertrouwen (65%), hetgene beduidend boven het internationaal en het Europees gemiddelde ligt (respectievelijk 55% en 52%). Het vertrouwen van Deense leerlingen in het parlement (66%) is vergelijkbaar met Nederland; in Zweden ligt het percentage leerlingen zelfs nog hoger (72%). In Engeland hebben leerlingen echter beduidend minder vertrouwen in het Lagerhuis dan in ons land. Van de ons omringende landen is het vertrouwen in het parlement het geringst onder Vlaamse jongeren (50%). Internationaal geldt (met enkele uitzonderingen) dat leerlingen die veel vertrouwen hebben in de landelijke overheid en de regering ook relatief veel vertrouwen hebben in politieke partijen en het parlement, waarbij de regering in het merendeel van de landen het meeste vertrouwen geniet, en de politieke partijen het minst.

Tabel 4.9 Vertrouwen van leerlingen in verschillende instituties en groepen, gemiddeld per land

Land	Percentage leerlingen dat aangeeft de volgende instituties volledig of grotendeels te vertrouwen									
	Regering	Politieke partijen	Media	Scholen	Leger	Verenigde Naties	Mensen in het algemeen			
België (Vlaanderen) †	51 (1,0) ▼	35 (1,1) ▽	48 (1,0) ▼	74 (1,2)	68 (1,0) ▽	58 (1,3) ▽	57 (1,1)			
Bulgarije	56 (1,3) ▽	32 (1,2) ▽	70 (1,1) △	80 (1,0) △	67 (0,9) ▽	61 (1,2) ▽	64 (1,1) △			
Chili	65 (1,0) △	34 (1,0) ▽	74 (0,7) ▲	80 (0,8) △	81 (0,5) ▲	65 (1,1)	52 (0,9) ▽			
Colombia	62 (1,2)	35 (1,1) ▽	72 (1,0) ▲	87 (0,6) ▲	80 (0,7) △	62 (1,1) ▽	49 (0,9) ▽			
Cyprus	51 (0,9) ▼	31 (0,8) ▽	57 (1,2) ▽	57 (1,1) ▼	58 (1,0) ▼	42 (0,9) ▼	47 (0,9) ▼			
Denemarken †	72 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	56 (1,0) ▽	74 (1,1)	78 (0,9) △	76 (0,8) △	68 (0,8) ▲			
Dominicaanse Republiek	74 (1,3) ▲	51 (1,2) ▲	76 (1,0) ▲	88 (1,3) ▲	68 (1,9)	68 (1,1)	61 (1,3)			
Engeland ‡	71 (0,9) △	43 (1,2)	46 (1,2) ▼	73 (1,0)	77 (1,2) △	65 (1,1)	52 (1,0) ▽			
Estland	62 (1,4)	23 (1,3) ▼	54 (1,0) ▽	71 (1,2) ▽	75 (1,2) △	55 (1,5) ▼	58 (1,0)			
Finland	82 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	80 (0,8) ▲	76 (1,0)	88 (0,6) ▲	81 (0,8) ▲	76 (0,8) ▲			
Griekenland	41 (1,2) ▼	25 (1,1) ▼	48 (1,0) ▼	73 (1,0)	63 (1,0) ▽	52 (1,1) ▼	57 (1,1)			
Guatemala¹	45 (1,4) ▼	26 (1,0) ▼	70 (1,0) △	88 (1,0) ▲	63 (1,0) ▽	66 (1,0)	47 (1,1) ▼			
Hong Kong Δ	70 (1,1)	38 (1,0)	42 (1,0)	75 (1,4)	49 (1,1)	71 (1,1)	30 (0,9)			
Ierland	52 (1,0) ▼	40 (1,1)	48 (1,0) ▼	75 (0,9)	76 (0,9) △	69 (1,1)	64 (1,0) △			
Indonesië	96 (0,4) ▲	66 (1,1) ▲	75 (0,9) ▲	96 (0,4) ▲	88 (0,7) ▲	87 (0,6) ▲	77 (0,8) ▲			
Italië	74 (0,9) ▲	52 (1,1) ▲	81 (0,9) ▲	82 (0,8) △	84 (0,7) ▲	80 (1,0) ▲	52 (1,0) ▽			
Letland	32 (1,2) ▼	25 (1,0) ▼	65 (1,3) △	73 (1,2)	70 (1,1)	59 (1,4) ▽	58 (1,1)			
Liechtenstein	82 (2,1) ▲	64 (2,4) ▲	57 (2,5)	70 (2,4)	0 (0,0) △	74 (2,3) △	70 (2,4) ▲			
Litouwen	54 (0,9) ▽	33 (1,1) ▽	67 (0,9) △	80 (0,9) △	77 (0,8) △	68 (1,1)	66 (0,8) △			
Luxemburg	72 (0,7) △	48 (0,7) △	62 (0,6)	70 (1,0) ▽	51 (0,9) ▼	66 (0,8)	64 (0,8) △			
Malta	62 (1,4)	55 (1,7) ▲	70 (1,1) △	76 (1,7)	78 (1,3) △	69 (1,7)	50 (1,3) ▽			
Mexico	58 (1,0) ▽	35 (1,0) ▽	57 (0,8) ▽	72 (0,9) ▽	62 (1,1) ▽	66 (1,0)	47 (0,8) ▼			
Nederland Δ	70 (2,2)	53 (1,7)	48 (1,2)	75 (1,4)	81 (1,3)	65 (1,7)	57 (1,3)			
Nieuw-Zeeland †	66 (1,0) △	42 (1,2)	49 (1,3) ▼	68 (1,0) ▽	79 (1,1) △	59 (1,0) ▽	58 (1,3)			
Noorwegen †	68 (1,1) △	56 (1,0) ▲	51 (1,0) ▽	72 (1,2) ▽	83 (1,0) ▲	83 (1,0) ▲	52 (1,1) ▽			

Tabel 4.9 Vertrouwen van leerlingen in verschillende instituties en groepen, gemiddeld per land (vervolg)

Land	Percentage leerlingen dat aangeeft de volgende instituties volledig of grotendeels te vertrouwen										
	Regering		Politieke partijen		Media		Scholen		Leger		Mensen in het algemeen
Oostenrijk	77 (0,9)	▲	48 (1,3)	△	53 (1,0)	▽	67 (1,2)	▽	66 (1,0)	▽	64 (0,9) △
Paraguay <sup>1</sup>	66 (1,3)	△	32 (0,9)	▽	74 (1,5)	▲	88 (0,8)	▲	61 (0,9)	▼	57 (1,0)
Polen	36 (1,2)	▼	23 (1,1)	▼	52 (1,0)	▽	63 (1,4)	▼	67 (1,1)	▽	58 (1,0)
Rusland	88 (0,7)	▲	51 (0,9)	△	41 (1,0)	▼	84 (0,7)	△	80 (0,8)	△	51 (1,0) ▽
Slovenië	56 (1,4)	▽	45 (1,3)	△	64 (1,1)	△	68 (1,2)	▽	72 (1,2)		62 (1,1) ▽
Slowakije <sup>2</sup>	57 (1,3)	▽	31 (1,2)	▼	58 (1,1)	▽	65 (1,2)	▽	69 (1,2)		64 (1,4) ▽
Spanje	62 (1,2)		40 (0,9)		69 (0,9)	△	82 (0,9)	△	75 (0,8)	△	59 (1,0)
Taiwan	44 (0,9)	▼	26 (0,8)	▼	43 (0,8)	▼	71 (1,0)	▽	59 (0,8)	▼	69 (0,8) △
Thailand †	85 (0,8)	▲	61 (1,0)	▲	72 (0,9)	▲	91 (0,6)	▲	79 (0,7)	△	83 (0,7) ▲
Tsjechië †	55 (0,9)	▽	28 (0,8)	▼	65 (1,0)	△	73 (0,9)		71 (0,8)		58 (0,8) ▽
Zuid-Korea <sup>1</sup>	20 (0,7)	▼	18 (0,7)	▼	51 (0,8)	▽	45 (0,8)	▼	36 (0,8)	▼	63 (0,8) ▽
Zweden	73 (1,2)	▲	60 (1,3)	▲	54 (0,9)	▽	64 (1,2)	▼	73 (1,1)		63 (0,8) ▲
Zwitserland †	69 (1,0)	△	46 (1,0)	△	54 (1,1)	▽	67 (1,2)	▽	65 (1,1)	▽	82 (1,0) ▲
Europees gemiddelde	61 (0,2)		42 (0,2)		60 (0,2)		72 (0,2)		69 (0,2)		63 (1,5) ▽
ICCS gemiddelde	62 (0,2)		41 (0,2)		61 (0,2)		75 (0,2)		71 (0,2)		64 (1,2) △

**Noten:**

▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

In de studie is ook nagegaan in hoeverre (representanten van) decentrale overheden door jongeren vertrouwd worden. Ongeveer drie kwart van de Nederlandse scholieren (76%) geeft aan volledig of voor een groot deel vertrouwen te hebben in de gemeente. Dat is beduidend meer dan gemiddeld in andere landen (64%), evenals in andere Europese landen (65%). Het vertrouwen in de lokale overheid is in ons land ook relatief groter dan in de ons omringende landen: Denemarken (61%), Engeland (66%) en Zweden (68%). Het verschil met Vlaanderen is relatief kleiner (73%).

Als nationale optie is in Nederland ook nagegaan in hoeverre jongeren vertrouwen hebben in de Provinciale Staten. Bijna twee derde van de scholieren geeft aan vertrouwen in de provincie te hebben (66%). Het vertrouwen onder jongeren in de provincie is daarmee geringer dan in de gemeente (76%) en de regering (70%), maar vergelijkbaar met het vertrouwen dat jongeren in de Tweede Kamer stellen (65%).

#### 4.4.2 *Vertrouwen in overheidsinstituties*

Het vertrouwen dat Nederlandse jongeren in de politie hebben, ligt met 68% rond het internationale (66%) en Europese (69%) gemiddelde. Het vertrouwen in de politie is echter beduidend geringer dan in de ons omringende landen. In Vlaanderen, Engeland en Zweden geeft ongeveer drie kwart van de jongeren aan de politie te vertrouwen (75% respectievelijk 76%); in Denemarken heeft zelfs 80% van de scholieren vertrouwen in de politie.

Het vertrouwen dat leerlingen stellen in de politie ligt lager dan het vertrouwen in de rechterlijke macht (74%) en het leger (81%). In de ons omringende landen is juist vaak sprake van een min of meer even groot vertrouwen in de politie als in de rechtbank en het leger. Het vertrouwen van Nederlandse leerlingen in met name het leger is hoog, in vergelijking met het internationaal (70%) en Europees (71%) gemiddelde. Dit geldt eveneens, zij het in mindere mate, voor Denemarken (78%) en Engeland (77%). In Zweden en Vlaanderen (respectievelijk 73% en 68%) is het vertrouwen onder jongeren in het leger beduidend geringer dan in ons land.

#### 4.4.3 *Vertrouwen in maatschappelijke instituties*

Drie kwart van alle leerlingen in ons land geeft aan voor een groot deel, of zelfs volledig vertrouwen in de school te hebben. Nederlandse leerlingen wijken daarmee niet af van het internationale gemiddelde, en hebben gemiddeld iets meer vertrouwen in scholen dan gemiddeld in andere Europese landen. Alleen in Spanje, Italië, Litouwen – waar het andere Europese landen betreft – hebben jongeren een groter vertrouwen in scholen dan in Nederland. In de ons omringende landen geeft een vergelijkbaar percentage leerlingen als in ons land aan vertrouwen in scholen te hebben: Vlaanderen (74%), Denemarken (74%) en Engeland (73%). In Zweden is het vertrouwen van scholieren in hun school beduidend lager (64%).

Leerlingen in Nederland hebben gemiddeld echter weinig vertrouwen in de media. Minder dan de helft van de leerlingen (48%) geeft aan deze voor een groot deel of volledig te vertrouwen. Het percentage leerlingen dat vertrouwen heeft in de media ligt ook beduidend lager dan in veel andere landen (internationaal gemiddelde is 61%). Vooral leerlingen in Latijns-Amerikaanse landen geven aan een groot vertrouwen in de media te hebben. Binnen Europa geldt dit vrijwel alleen voor leerlingen in Finland (80%) en Italië (81%). In de meeste Europese landen is het vertrouwen in de media niet zeer groot. Dat geldt, vergelijkbaar met Nederland, zeker voor jongeren in Vlaanderen (48%) en Engeland (46%). In Denemarken en Zweden (respectievelijk 56% en 54%) ligt dit percentage weliswaar hoger dan in ons land, maar dat neemt niet weg dat ook in deze landen een groot deel van de jongeren kritisch tegenover de media staat.

#### **4.5 Belangstelling voor politieke partijen**

De belangstelling van leerlingen voor politieke partijen is in kaart gebracht aan de hand van twee vragen. Leerlingen is allereerst gevraagd aan te geven of zij aan één van de politieke partijen de voorkeur gaven boven andere partijen. Leerlingen die hierop bevestigend antwoordden is vervolgens gevraagd naar de mate waarin zij deze politieke partij verkiezen boven andere partijen (van “weinig”, “tot op zekere hoogte” tot “heel veel”). De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 4.10.

Van de Nederlandse scholieren in klas 2 geeft iets meer dan de helft van alle leerlingen (53%) aan geen voorkeur voor een bepaalde politieke partij te hebben. Van de jongeren in het onderzoek die aangaven zich wel tot een bepaalde politieke partij meer aangetrokken te voelen dan tot andere, gaat dit in verreweg de meeste gevallen om een lichte of gematigde voorkeur voor deze partij. Slechts 6% van alle leerlingen geeft aan uitgesproken voorstander van een bepaalde partij te zijn.

Scholieren in ons land wijken daarmee niet sterk af van de situatie in andere landen. Gemiddeld over alle landen heeft 52% van de leerlingen geen duidelijke voorkeur voor een politieke partij. Net als in Nederland, wijken leerlingen in Vlaanderen (51%) en Denemarken (50%) hier nauwelijks van af. In Zweden is de politieke kleur van leerlingen iets duidelijker (45%); in Engeland daarentegen voelen leerlingen op ongeveer 14-jarige leeftijd zich nog nauwelijks tot een van de partijen aangetrokken (67%).

Het percentage leerlingen dat zich in ons land duidelijk voorstander toont van een bepaalde politieke partij is geringer dan gemiddeld in andere landen (14%). In Vlaanderen (6%) en Engeland (7%) heeft echter, net als in ons land, slechts een beperkt percentage leerlingen een duidelijke voorkeur voor een van de partijen. In Denemarken en Zweden, met respectievelijk 17% en 13% van de leerlingen, ligt dit percentage aanzienlijk hoger dan in ons land.



Tabel 4.10 Mate waarin leerlingen voorstander zijn van een politieke partij

Land	Percentage leerlingen dat aangeeft dat				
	zij niet voorstander zijn van een specifieke politieke partij	van een specifieke partij meer voorstander te zijn dan van andere partijen			
		een beetje	tot op zekere hoogte	veel	
België (Vlaanderen)†	51 (1,1)	22 (0,9)	21 (0,8)	6 (0,4)	
Bulgarije	62 (1,1) △	6 (0,5)	19 (0,7)	14 (0,8)	
Chili	59 (0,9) △	8 (0,5)	24 (0,7)	9 (0,5)	
Colombia	52 (1,2)	12 (0,5)	26 (1,0)	10 (0,6)	
Cyprus	50 (0,9) ▽	8 (0,5)	18 (0,8)	25 (0,9)	
Denemarken †	50 (1,2)	7 (0,4)	26 (1,0)	17 (0,8)	
Dominicaanse Republiek	23 (0,8) ▼	22 (0,7)	23 (1,3)	32 (1,1)	
Engeland ‡	67 (1,3) ▲	7 (0,5)	18 (1,0)	7 (0,6)	
Estland	47 (1,5) ▽	12 (0,6)	31 (1,2)	10 (0,8)	
Finland	73 (0,9) ▲	7 (0,6)	16 (0,7)	5 (0,4)	
Griekenland	53 (1,1)	12 (0,7)	23 (0,8)	13 (0,8)	
Guatemala <sup>1</sup>	44 (1,4) ▽	10 (0,5)	25 (1,2)	20 (1,1)	
Hong Kong Δ	82 (1,2) ▲	5 (0,4)	12 (0,9)	2 (0,3)	
Ierland	56 (1,1) △	9 (0,5)	23 (0,8)	12 (0,7)	
Indonesië	25 (0,9) ▼	7 (0,4)	47 (1,1)	22 (0,8)	
Italië	55 (1,1) △	8 (0,4)	25 (0,9)	12 (0,7)	
Letland	66 (1,3) ▲	8 (0,5)	21 (1,0)	5 (0,6)	
Liechtenstein	46 (2,6) ▽	7 (1,2)	22 (2,2)	24 (2,4)	
Litouwen	67 (1,0) ▲	9 (0,5)	21 (0,9)	4 (0,3)	
Luxemburg	61 (0,7) △	5 (0,4)	21 (0,7)	13 (0,5)	
Malta	28 (1,1) ▼	5 (0,7)	28 (1,2)	39 (1,1)	
Mexico	24 (0,8) ▼	29 (0,8)	32 (0,9)	15 (0,7)	
Nederland Δ	53 (2,1)	12 (1,2)	29 (2,2)	6 (0,9)	
Nieuw-Zeeland †	33 (1,1) ▼	11 (0,5)	31 (0,7)	25 (1,0)	
Noorwegen †	46 (1,2) ▽	11 (0,5)	31 (1,1)	12 (0,7)	
Oostenrijk	37 (1,2) ▼	5 (0,4)	27 (0,8)	30 (1,1)	
Paraguay <sup>1</sup>	53 (1,1)	8 (0,6)	24 (0,9)	15 (1,0)	
Polen	60 (1,0) △	5 (0,4)	25 (0,8)	10 (0,6)	
Rusland	42 (1,1) ▼	7 (0,4)	31 (0,9)	20 (1,0)	
Slovenië	61 (1,0) △	8 (0,5)	22 (0,9)	9 (0,7)	
Slowakije <sup>2</sup>	68 (1,4) ▲	12 (0,7)	17 (0,8)	3 (0,5)	
Spanje	49 (1,1) ▽	5 (0,5)	28 (0,8)	18 (0,9)	
Taiwan	69 (0,9) ▲	7 (0,4)	16 (0,6)	7 (0,4)	
Thailand †	53 (0,9)	2 (0,3)	30 (0,8)	15 (0,8)	
Tsjechië †	66 (0,9) ▲	8 (0,5)	20 (0,7)	6 (0,4)	
Zuid-Korea <sup>1</sup>	87 (0,5) ▲	4 (0,3)	7 (0,4)	2 (0,2)	
Zweden	45 (1,2) ▽	11 (0,6)	31 (1,1)	13 (0,7)	
Zwitserland †	48 (1,3) ▽	7 (0,6)	28 (1,1)	17 (0,8)	
Europees gemiddelde	55 (0,2)	9 (0,1)	23 (0,2)	13 (0,2)	
ICCS gemiddelde	52 (0,2)	9 (0,1)	24 (0,2)	14 (0,1)	

**Noten:**

▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

#### 4.6 Betrokkenheid van leerlingen bij Nederland

De betrokkenheid van leerlingen bij Nederland is in kaart gebracht aan de hand van de stellingen:

- de Nederlandse vlag is belangrijk voor mij;
- het politieke systeem in Nederland werkt goed;
- ik heb veel respect voor Nederland;
- in Nederland zouden we trots moeten zijn op wat we hebben bereikt;
- ik ben er trots op om in Nederland te wonen;
- Nederland houdt veel rekening met het milieu;
- over het algemeen is Nederland een beter land om in te wonen dan de meeste andere landen.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden is voor ieder land een schaal geconstrueerd die de betrokkenheid van leerlingen bij hun land weergeeft, met een gemiddelde van 50 over alle landen heen, en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.82 voor alle landen samen en 0.77 voor Nederland. In tabel 4.11 zijn de schaalwaarden per land weergegeven. Daarbij is een uitsplitsing gemaakt naar autochtone en allochtone leerlingen.

De betrokkenheid van leerlingen in ons land (schaalwaarde 47) ligt beduidend lager dan gemiddelde betrokkenheid in andere landen. De betrokkenheid van leerlingen ligt echter het hoogst in een aantal niet-Europese landen: Colombia (schaalwaarde 55), de Dominicaanse Republiek (schaalwaarde 56), Guatemala (schaalwaarde 54), Indonesië (schaalwaarde 59), Rusland (schaalwaarde 53) en Thailand (schaalwaarde 59). In vergelijking tot andere Europese landen, en met name tot de ons omringende landen, wijkt de betrokkenheid van leerlingen bij ons land echter niet sterk af. In Engeland (schaalwaarde 47) en Zweden (schaalwaarde 48) is de betrokkenheid van leerlingen bij hun land (nagenoeg) gelijk aan ons land, terwijl deze in Denemarken (schaalwaarde 49) licht hoger is dan in Nederland. Van de ons omringende landen hebben met name Vlaamse leerlingen (schaalwaarde 44) een betrokkenheid bij hun land die beduidend lager ligt dan gemiddeld in andere Europese landen.

Allochtone leerlingen (schaalwaarde 44) voelen zich gemiddeld minder sterk bij ons land betrokken dan autochtone leerlingen (schaalwaarde 47). Een vergelijkbaar verschil tussen wordt in veel andere landen gerapporteerd, zij het dat juist in een aantal van de ons omringende landen het verschil tussen autochtone en allochtone jongeren geringer is. In Vlaanderen is er geen verschil in betrokkenheid tussen jongeren op grond van hun herkomst; in Engeland zijn de verschillen gering tussen jongeren die in Engeland zijn geboren en hen die uit het buitenland afkomstig zijn (minder dan 1 schaalpunt). Ook in Zweden zijn de verschillen in betrokkenheid geringer dan in ons land. In Denemarken daarentegen kent een verschil in betrokkenheid tussen autochtone en allochtone jongeren die vergelijkbaar is met ons land.

Tabel 4.11 Houding van leerlingen ten opzichte van het land waarin zij leven, uitgesplitst naar leerlingen met en zonder achtergrond als immigrant

Land	Alle leerlingen	De houding van leerlingen ten opzichte van het land waarin zij leven							
		Leerlingen zonder immigratie achtergrond (1)	Leerlingen met immigratie achtergrond (2)	Verskil (1-2)*					
					30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	44 (0,2) ▼	44 (0,2)	44 (0,5)	0 (0,5)					
Bulgarije	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	^						
Chili	51 (0,2) △	51 (0,2)	^						
Colombia	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	^						
Cyprus	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	45 (0,7)	5 (0,7)					
Denemarken †	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	45 (0,5)	4 (0,5)					
Dominicaanse Republiek	56 (0,6) ▲	56 (0,6)	53 (1,3)	4 (1,6)					
Engeland ‡	47 (0,2) ▽	47 (0,2)	47 (0,7)	1 (0,7)					
Estland	49 (0,3) ▽	50 (0,3)	41 (0,9)	8 (0,9)					
Finland	52 (0,2) △	52 (0,2)	50 (1,4)	2 (1,4)					
Griekenland	46 (0,2) ▼	46 (0,2)	45 (0,5)	2 (0,6)					
Guatemala¹	54 (0,3) ▲	54 (0,3)	51 (1,3)	2 (1,3)					
Hong Kong Δ	47 (0,2) ▼	47 (0,2)	47 (0,3)	0 (0,4)					
Ierland	50 (0,2) △	51 (0,2)	46 (0,6)	5 (0,6)					
Indonesië	59 (0,2) ▲	59 (0,2)	56 (1,2)	3 (1,3)					
Italië	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	46 (0,6)	3 (0,6)					
Letland	44 (0,3) ▼	44 (0,2)	37 (1,0)	7 (0,9)					
Liechtenstein	51 (0,6) △	53 (0,7)	48 (0,9)	5 (1,1)					
Litouwen	47 (0,2) ▽	48 (0,2)	43 (1,1)	4 (1,1)					
Luxemburg	49 (0,1) ▽	50 (0,2)	48 (0,2)	3 (0,3)					
Malta	50 (0,3)	50 (0,3)	^						
Mexico	52 (0,2) △	52 (0,2)	53 (1,1)	-1 (1,1)					
Nederland Δ	47 (0,3) ▼	47 (0,3)	44 (0,8)	4 (0,9)					
Nieuw-Zeeland †	51 (0,3) △	52 (0,3)	50 (0,4)	2 (0,4)					
Noorwegen †	52 (0,2) △	52 (0,2)	51 (0,8)	1 (0,8)					
Oostenrijk	52 (0,3) △	53 (0,2)	47 (0,5)	6 (0,5)					
Paraguay¹	52 (0,2) △	52 (0,2)	51 (1,4)	2 (1,4)					
Polen	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	^						
Rusland	53 (0,3) ▲	53 (0,3)	52 (0,7)	2 (0,7)					
Slovenië	51 (0,3)	51 (0,3)	46 (0,7)	5 (0,8)					
Slowakije ²	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	^						
Spanje	48 (0,2) ▽	48 (0,3)	44 (0,5)	4 (0,6)					
Taiwan	47 (0,2) ▼	47 (0,2)	^						
Thailand †	59 (0,2) ▲	59 (0,2)	58 (1,1)	1 (1,1)					
Tsjechië †	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	44 (1,0)	1 (1,0)					
Zuid-Korea¹	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	^						
Zweden	48 (0,2) ▽	49 (0,2)	47 (0,5)	2 (0,5)					
Zwitserland †	51 (0,3) △	52 (0,2)	49 (0,6)	3 (0,6)					
Europees gemiddelde	48 (0,1)	49 (0,1)	45 (0,3)	4 (0,3)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	50 (0,0)	47 (0,3)	3 (0,3)					

Noten:

- ▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan
- ¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- ² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

Legenda:

Allochtone jongeren  
Autochtone jongeren  
De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer

De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat de betrokkenheid van leerlingen groter is dan 50%

## **5 Interesse en participatie van leerlingen in maatschappelijke activiteiten**

### **5.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de mate waarin leerlingen zichzelf toegerust achten om deel te nemen aan politieke en maatschappelijke activiteiten. Paragraaf 5.2 besteedt aandacht aan de interesse van jongeren in politieke en maatschappelijke kwesties. In dat kader wordt tevens ingegaan op de mate waarin jongeren via de media toegang hebben tot nieuws over politieke en internationale ontwikkelingen, en zij in hun vriendengroep wel eens met elkaar over politieke of maatschappelijke onderwerpen praten. In paragraaf 5.3 komt aan de orde in hoeverre jongeren van mening zijn dat zij inzicht hebben in politieke kwesties en de wijze waarop de besluitvorming hierover tot stand komt. Daarnaast wordt aandacht gegeven aan het vermogen van leerlingen om een actieve bijdrage aan het maatschappelijk debat te leveren. In paragraaf 5.4 komt de deelname van leerlingen aan politieke en maatschappelijke activiteiten buiten school aan bod, in paragraaf 5.5 gevolgd door voornemens van jongeren om later zelf politiek en maatschappelijk actief te worden.

### **5.2 Interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen**

De interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen is in kaart gebracht aan de hand van de volgende vijf onderwerpen:

- politieke onderwerpen binnen de lokale gemeenschap;
- landelijke politieke kwesties;
- landelijke maatschappelijke kwesties;
- de politiek van andere landen;
- internationale politieke onderwerpen.

Leerlingen konden voor elk van deze onderwerpen aangeven of zij hierin in het geheel niet geïnteresseerd waren, niet erg geïnteresseerd waren, redelijk geïnteresseerd waren, dan wel zeer geïnteresseerd waren. Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die de interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.86 voor alle landen samen en 0.87 voor Nederland. In tabel 5.1 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Nederlandse jongeren hebben gemiddeld genomen niet zo veel interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen (schaalwaarde 46) als jongeren in andere landen.

Tabel 5.1 Interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen

Land	Alle leerlingen	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun interesse in politieke en maatschappelijke kwesties			30	40	50	60	70
		Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen) †	45 (0,3) ▼	45 (0,4)	45 (0,4)	0 (0,5)					
Bulgarije	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	49 (0,3)	0 (0,3)					
Chili	51 (0,2) △	52 (0,2)	51 (0,3)	-1 (0,3)					
Colombia	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,2)	0 (0,3)					
Cyprus	47 (0,3) ▽	46 (0,3)	48 (0,4)	3 (0,4)					
Denemarken †	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	47 (0,3)	-1 (0,4)					
Dominicaanse Republiek	57 (0,2) ▲	56 (0,3)	57 (0,3)	1 (0,3)					
Engeland ‡	49 (0,3) ▽	49 (0,4)	49 (0,4)	-1 (0,6)					
Estland	50 (0,2)	51 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,3)					
Finland	46 (0,2) ▼	45 (0,2)	46 (0,3)	1 (0,4)					
Griekenland	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)					
Guatemala¹	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	54 (0,3)	-1 (0,3)					
Hong Kong Δ	52 (0,3) △	52 (0,3)	52 (0,4)	0 (0,4)					
Ierland	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)					
Indonesië	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	55 (0,2)	0 (0,2)					
Italië	53 (0,2) △	53 (0,3)	53 (0,3)	0 (0,3)					
Letland	51 (0,2) △	51 (0,3)	51 (0,3)	0 (0,4)					
Liechtenstein	50 (0,5)	50 (0,6)	50 (0,8)	1 (1,0)					
Litouwen	51 (0,2) △	52 (0,2)	50 (0,3)	-2 (0,4)					
Luxemburg	50 (0,2) ▽	49 (0,2)	50 (0,3)	1 (0,3)					
Malta	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	49 (0,6)	1 (0,6)					
Mexico	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,2)	0 (0,3)					
Nederland Δ	46 (0,3) ▼	46 (0,4)	46 (0,4)	-1 (0,5)					
Nieuw-Zeeland †	50 (0,3)	50 (0,4)	49 (0,4)	-1 (0,6)					
Noorwegen †	47 (0,3) ▼	47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)					
Oostenrijk	52 (0,2) △	51 (0,3)	53 (0,3)	2 (0,4)					
Paraguay¹	52 (0,2) △	52 (0,3)	53 (0,3)	1 (0,4)					
Polen	50 (0,2) ▽	49 (0,3)	50 (0,3)	1 (0,4)					
Rusland	54 (0,2) ▲	53 (0,3)	54 (0,2)	0 (0,3)					
Slovenië	45 (0,3) ▼	44 (0,3)	46 (0,4)	2 (0,5)					
Slowakije ²	47 (0,2) ▽	47 (0,3)	47 (0,3)	0 (0,4)					
Spanje	49 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,2)	-1 (0,4)					
Taiwan	47 (0,2) ▽	47 (0,2)	47 (0,3)	0 (0,3)					
Thailand †	56 (0,1) ▲	56 (0,2)	56 (0,2)	0 (0,2)					
Tsjechië †	47 (0,2) ▽	48 (0,3)	47 (0,2)	-1 (0,3)					
Zuid-Korea¹	50 (0,2)	50 (0,2)	50 (0,2)	0 (0,3)					
Zweden	45 (0,3) ▼	46 (0,4)	45 (0,5)	-1 (0,5)					
Zwitserland †	51 (0,2) △	50 (0,3)	51 (0,3)	1 (0,4)					
Europees gemiddelde	49 (0,0)	49 (0,1)	49 (0,1)	0 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	50 (0,1)	50 (0,1)	0 (0,1)					

**Noten:**

▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

\* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

**Legenda:**

■ jongens

■ meisjes

De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer

De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen interesse hebben in politieke en maatschappelijke onderwerpen groter is dan 50%

Tabel 5.2 Gemiddelde kennis van leerlingen over burgerschap, afgezet tegen de interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen

Land	interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen			
	weinig	gemiddeld	veel	
België (Vlaanderen) †	516 (4,8)	518 (6,1)	509 (5,5)	
Bulgarije	467 (5,2)	479 (5,0)	469 (7,7)	
Chili	477 (3,4)	493 (4,3)	482 (4,6)	
Colombia	472 (3,3)	472 (3,2)	453 (3,8)	▽
Cyprus	455 (3,3)	470 (3,8)	447 (3,4)	
Denemarken †	541 (5,0)	569 (3,5)	615 (4,3)	▲
Dominicaanse Republiek	401 (3,6)	382 (2,9)	377 (3,3)	▽
Engeland ‡	504 (3,7)	530 (4,7)	532 (8,9)	△
Estland	510 (4,7)	526 (5,0)	542 (6,8)	▲
Finland	563 (3,8)	573 (2,6)	595 (3,9)	▲
Griekenland	465 (4,1)	474 (5,7)	493 (5,9)	△
Guatemala <sup>1</sup>	448 (5,3)	436 (3,8)	425 (3,9)	▼
Hong Kong Δ	530 (6,0)	563 (6,8)	567 (6,6)	△
Ierland	523 (4,4)	540 (5,3)	548 (6,5)	△
Indonesië	429 (3,6)	437 (3,7)	434 (4,4)	
Italië	525 (3,5)	533 (4,0)	535 (4,3)	△
Letland	473 (4,7)	483 (4,9)	489 (5,6)	△
Liechtenstein	514 (8,0)	537 (7,7)	543 (7,6)	△
Litouwen	489 (3,0)	514 (3,6)	516 (3,8)	△
Luxemburg	466 (3,3)	486 (2,8)	476 (4,1)	△
Malta	493 (4,7)	496 (6,7)	490 (5,2)	
Mexico	472 (3,3)	455 (3,7)	436 (2,9)	▼
Nederland Δ	492 (7,1)	487 (10,0)	499 (9,1)	
Nieuw-Zeeland †	511 (4,6)	524 (6,0)	525 (8,1)	
Noorwegen †	488 (5,0)	520 (3,5)	538 (5,7)	▲
Oostenrijk	485 (5,0)	506 (4,2)	522 (5,6)	▲
Paraguay <sup>1</sup>	439 (3,6)	434 (4,8)	424 (4,4)	▽
Polen	522 (5,0)	536 (5,1)	553 (6,3)	▲
Rusland	497 (3,5)	509 (4,2)	518 (5,7)	▲
Slovenië	508 (2,7)	521 (3,6)	521 (4,3)	△
Slowakije <sup>2</sup>	518 (5,0)	530 (3,9)	537 (7,0)	△
Spanje	499 (3,9)	515 (4,6)	504 (5,6)	
Taiwan	520 (3,4)	532 (4,1)	561 (4,3)	▲
Thailand †	538 (3,1)	552 (2,6)	585 (3,6)	▲
Tsjechië †	457 (3,9)	455 (4,1)	443 (4,2)	▽
Zuid-Korea <sup>1</sup>	492 (3,2)	508 (2,5)	532 (3,8)	▲
Zweden	539 (2,1)	572 (2,4)	591 (2,9)	▲
Zwitserland †	517 (4,3)	537 (5,3)	539 (4,4)	△
Europees gemiddelde	499 (1,1)	518 (1,1)	524 (1,3)	
ICCS gemiddelde	493 (0,7)	504 (0,7)	508 (0,9)	

**Noten:**

▲ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **hoger** dan in laagste klasse en significant **lager** dan in de hoogste klasse

△ Gemiddelde kennis in hoogste klasse is significant **hoger** dan in laagste klasse

▽ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **lager** dan in de laagste klasse

▼ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **lager** dan in laagste klasse en significant **hoger** dan in de hoogste klasse

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

**Tabel 5.3**    *Percentage leerlingen dat met vrienden over politieke en maatschappelijke onderwerpen praat, afgezet tegen hun kennis over burgerschap en hun interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen*

Land	Percentage leerlingen dat minstens één keer per week met vrienden praat over ...		Gemiddelde score op kennistoets van leerlingen op basis van de mate waarin zij met vrienden over politieke en maatschappelijke kwesties praten			Gemiddelde interesse in politiek en maatschappij van leerlingen op basis van de mate waarin zij met vrienden over politieke en maatschappelijke kwesties praten		
	politieke en maatschappelijke kwesties	wat er in andere landen gebeurt	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*
België (Vlaanderen) †	6 (0,5)	14 (0,8)	513 (4,8)	526 (8,4)	13 (7,9)	45 (0,3)	51 (0,7)	7 (0,7)
Bulgarije	17 (0,9)	30 (1,1)	476 (4,7)	441 (9,4)	-35 (8,2)	48 (0,2)	53 (0,4)	4 (0,5)
Chili	11 (0,7)	19 (0,6)	483 (3,4)	492 (7,3)	9 (6,0)	51 (0,2)	56 (0,5)	5 (0,5)
Colombia	15 (0,7)	29 (1,0)	467 (2,7)	456 (4,8)	-12 (4,1)	51 (0,2)	57 (0,4)	5 (0,4)
Cyprus	15 (0,6)	25 (0,8)	458 (2,5)	446 (6,0)	-12 (5,9)	46 (0,3)	52 (0,4)	6 (0,6)
Denemarken †	13 (0,8)	23 (0,8)	569 (3,4)	637 (5,6)	68 (5,8)	47 (0,2)	56 (0,4)	10 (0,4)
Dominicaanse Republiek	18 (1,3)	41 (1,0)	388 (2,6)	376 (3,5)	-12 (3,5)	56 (0,3)	59 (0,4)	3 (0,5)
Engeland ‡	13 (0,7)	17 (0,8)	518 (3,9)	538 (9,9)	20 (7,9)	48 (0,3)	55 (0,7)	7 (0,6)
Estland	14 (0,9)	25 (0,9)	522 (4,3)	547 (8,4)	25 (6,9)	50 (0,2)	55 (0,5)	6 (0,5)
Finland	7 (0,5)	16 (0,8)	574 (2,3)	610 (6,5)	36 (6,1)	45 (0,2)	55 (0,5)	10 (0,6)
Griekenland	13 (0,8)	30 (1,2)	476 (4,2)	481 (8,0)	5 (6,5)	49 (0,2)	54 (0,5)	5 (0,6)
Guatemala¹	23 (1,0)	34 (1,0)	442 (4,0)	419 (4,3)	-23 (4,2)	54 (0,2)	58 (0,3)	3 (0,3)
Hong Kong Δ	16 (1,0)	22 (1,3)	552 (5,7)	560 (9,4)	9 (7,4)	52 (0,3)	57 (0,5)	5 (0,5)
Ierland	10 (0,5)	17 (0,7)	535 (4,4)	533 (8,4)	-3 (6,9)	49 (0,2)	56 (0,5)	7 (0,5)
Indonesië	37 (1,1)	49 (1,0)	434 (3,5)	434 (3,9)	0 (2,7)	54 (0,2)	57 (0,2)	3 (0,2)
Italië	15 (0,7)	24 (0,9)	529 (3,2)	547 (6,1)	18 (5,5)	52 (0,2)	57 (0,3)	5 (0,4)
Letland	22 (1,0)	29 (1,0)	480 (3,9)	489 (6,3)	8 (5,3)	50 (0,2)	54 (0,4)	4 (0,5)
Liechtenstein	15 (2,0)	30 (2,4)	523 (4,0)	580 (9,4)	57 (11,1)	49 (0,6)	56 (1,2)	7 (1,4)
Litouwen	13 (0,6)	25 (0,8)	505 (2,7)	507 (6,1)	2 (5,2)	50 (0,2)	55 (0,4)	5 (0,4)
Luxemburg	9 (0,5)	23 (0,8)	474 (2,6)	489 (6,6)	16 (8,1)	49 (0,2)	55 (0,5)	6 (0,5)
Malta	16 (1,0)	26 (1,0)	491 (4,5)	489 (8,0)	-1 (7,3)	48 (0,4)	53 (0,5)	5 (0,6)
Mexico	9 (0,5)	20 (0,6)	456 (2,7)	426 (6,3)	-30 (5,6)	52 (0,2)	56 (0,4)	5 (0,4)
Nederland Δ	6 (0,6)	14 (1,0)	491 (7,8)	511 (16,9)	19 (13,9)	45 (0,3)	54 (1,5)	9 (1,5)
Nieuw-Zeeland †	16 (0,9)	21 (0,9)	517 (4,8)	528 (8,2)	11 (6,6)	49 (0,3)	55 (0,4)	7 (0,5)
Noorwegen †	10 (0,7)	18 (0,9)	514 (3,3)	531 (8,1)	17 (7,2)	46 (0,3)	55 (0,6)	10 (0,6)
Oostenrijk	16 (0,9)	26 (0,9)	500 (4,1)	526 (7,0)	25 (7,0)	51 (0,2)	58 (0,4)	7 (0,4)
Paraguay¹	17 (1,0)	37 (1,0)	433 (3,1)	422 (7,0)	-11 (6,1)	52 (0,3)	55 (0,3)	4 (0,4)
Polen	14 (0,8)	22 (0,9)	535 (4,5)	550 (8,0)	16 (6,5)	49 (0,2)	54 (0,4)	6 (0,5)
Rusland	16 (0,9)	25 (1,0)	507 (3,7)	510 (6,6)	3 (5,4)	53 (0,2)	58 (0,4)	5 (0,4)
Slovenië	7 (0,6)	23 (0,9)	515 (2,7)	535 (8,5)	20 (8,4)	45 (0,3)	53 (1,1)	8 (1,1)
Slowakije²	14 (0,9)	24 (0,9)	529 (4,1)	532 (9,5)	3 (7,7)	46 (0,2)	52 (0,5)	6 (0,5)
Spanje	7 (0,6)	16 (0,8)	505 (4,1)	521 (9,0)	16 (8,2)	49 (0,2)	54 (0,7)	5 (0,8)
Taiwan	14 (0,6)	22 (0,8)	558 (2,4)	568 (4,9)	10 (4,4)	47 (0,2)	52 (0,4)	5 (0,4)
Thailand †	33 (0,9)	40 (0,9)	452 (3,5)	453 (4,5)	1 (2,8)	55 (0,1)	58 (0,2)	3 (0,2)
Tsjechië †	7 (0,5)	19 (0,6)	510 (2,2)	522 (9,8)	12 (9,3)	47 (0,2)	54 (0,6)	7 (0,6)
Zuid-Korea¹	20 (0,8)	10 (0,5)	563 (2,0)	576 (3,1)	13 (3,0)	49 (0,2)	54 (0,2)	5 (0,3)
Zweden	10 (0,7)	15 (0,8)	534 (2,8)	573 (8,6)	39 (7,8)	44 (0,3)	57 (0,5)	13 (0,5)
Zwitserland †	14 (0,9)	24 (1,1)	527 (3,6)	562 (6,7)	35 (5,6)	50 (0,3)	56 (0,4)	6 (0,5)
Europees gemiddelde	12 (0,1)	23 (0,2)	513 (0,8)	530 (1,7)	17 (0,9)	48 (0,1)	55 (0,1)	7 (0,1)
ICCS gemiddelde	15 (0,1)	25 (0,2)	500 (0,6)	510 (1,2)	10 (1,1)	49 (0,0)	55 (0,1)	6 (0,1)

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefcriteria met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefcriteria met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefcriteria voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

De geringe interesse van jongeren in ons land geldt vooral de internationale politiek, maar ook in lokale en landelijke vraagstukken is ongeveer de helft van de leerlingen niet erg geïnteresseerd. In de ons omringende landen zijn jongeren evenmin sterk geïnteresseerd in politieke en maatschappelijke onderwerpen. In Vlaanderen en Zweden is de interesse hiervoor onder jongeren nog geringer dan in ons land, maar ook in Denemarken en Engeland geven jongeren aan minder geïnteresseerd te zijn in politieke kwesties dan gemiddeld in andere landen. Binnen Europa hebben met name jongeren in een aantal Zuid- en Oost-Europese landen meer interesse in politieke ontwikkelingen dan gemiddeld in andere landen.

Meisjes en jongens verschillen niet of nauwelijks van elkaar wat hun politieke en maatschappelijke belangstelling betreft. In Nederland bedraagt het verschil minder dan één schaalpunt in het voordeel van meisjes (46,4 versus 45,6 schaalpunten). In Vlaanderen, Engeland en Zweden is er, net als in ons land, geen duidelijk verschil waarneembaar tussen jongens en meisjes met betrekking tot hun politieke en maatschappelijke interesse. In Denemarken hebben meisjes gemiddeld een iets grotere belangstelling voor politieke en maatschappelijke onderwerpen, maar ook daar zijn de verschillen tussen jongens en meisjes gering.

*Politieke en maatschappelijke interesse van leerlingen en hun kennis over burgerschap*  
In Tabel 5.2 zijn jongeren op basis van hun interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen verdeeld in drie groepen. Voor elk van deze groepen is weergegeven wat de gemiddelde kennis over burgerschap is. Nederlandse jongeren die veel belangstelling hebben voor politieke en maatschappelijke kwesties hebben niet meer kennis over burgerschap dan jongeren die hiervoor nauwelijks belangstelling tonen. Dat geldt ook voor jongeren in Vlaanderen. In Engeland is er wel een verband tussen de interesse en kennis van leerlingen op het terrein van burgerschap, zij het zwak. In Denemarken en Zweden is dit verband veel sterker. Jongeren die zeer geïnteresseerd zijn in politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben beduidend meer kennis over burgerschap dan jongeren voor wie dit niet geldt: een verschil van 74 schaalpunten in Denemarken en 52 schaalpunten in Zweden.

#### 5.2.1 *Communicatie van leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen*

Aan jongeren is gevraagd hoe vaak politieke en maatschappelijke onderwerpen in hun gesprekken met vrienden aan bod komen. Daarnaast is hen gevraagd aan te geven hoe vaak zij met vrienden over internationale aangelegenheden spreken. Jongeren konden aangeven of zij dit “(bijna) nooit”, “maandelijks”, “minstens één keer per week”, of “(bijna) dagelijks” doen.

Tabel 5.3 laat zien dat Nederlandse leerlingen beduidend minder vaak met hun vrienden over politieke en maatschappelijke onderwerpen praten dan leerlingen in andere landen. Slechts zes procent van de leerlingen geeft aan dit eens per week of vaker te doen. Veertien procent praat ten minste één keer per week over nieuws uit andere landen met vrienden. Deze percentages komen overeen met die van Vlaamse jongeren. In de meeste Europese landen geven jongeren echter aan vaker met hun vrienden over politiek en maatschappij (12%) of internationale gebeurtenissen (23%) te spreken. De frequentie waarmee Deense jongeren over deze onderwerpen praten



komt nauw overeen met dit Europese gemiddelde. Dat geldt ook voor Engelse jongeren waar het politieke en maatschappelijke onderwerpen betreft, maar in Engeland blijken zaken die in andere landen spelen minder vaak onderwerp van gesprek dan elders in Europa. Dat geldt ook voor Zweedse jongeren. Slechts vijftien procent van de Zweedse jongeren praat onderling over wat er in andere landen gebeurt – met Nederland en Vlaanderen het laagste percentage in heel Europa – terwijl één op de tien jongeren in Zweden politieke en maatschappelijke ontwikkelingen regelmatig met vrienden bespreekt.

Jongeren die vaker politieke en maatschappelijke onderwerpen met hun vrienden bespreken hebben gemiddeld ook meer kennis hierover. De gemiddelde kennis van de Nederlandse jongeren die hierover minstens eens per week met hun vrienden praten is 511 schaalpunten, tegenover 491 schaalpunten voor hen die dat niet doen. Dit verschil van 19 schaalpunten (0.19 standaardafwijking) wijkt niet af van het gemiddelde verschil in andere Europese landen. Dat geldt ook voor Vlaanderen en Engeland. In Zweden bedraagt het verschil 39 schaalpunten, dat ruim boven het Europees gemiddelde van 17 schaalpunten ligt. Het grootste verschil in kennis tussen beide groepen doet zich in Denemarken voor. Deense jongeren die ten minste eens per week met hun vrienden politieke en maatschappelijke kwesties bespreken hebben een hogere gemiddelde kennisscore van 68 schaalpunten ten opzichte van jongeren die bijna nooit of maandelijks met hun vrienden hierover spreken.

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren voor de interesse die jongeren in politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben. Gemiddeld bedraagt in Europa het verschil in interesse voor jongeren die minstens eens per week met hun vrienden over politiek en maatschappij spreken en hen die dat minder vaak doen 7 schaalpunten (0.7 standaardafwijking). Nederlandse jongeren (verschil van 9 schaalpunten) wijken hiervan, net als Vlaamse en Engelse jongeren, niet noemenswaardig af. In Zweden (13 schaalpunten) en Denemarken (10 schaalpunten) zijn deze verschillen juist groter.

### 5.2.2 Informatie vergaren over politiek en maatschappij via de media

Leerlingen kunnen het politiek en maatschappelijk nieuws volgen via de media. Van oudsher vormt het nieuws op televisie, samen met actualiteitsprogramma's op televisie, voor jongeren de belangrijkste informatiebron (Torney-Purta *et al.*, 2001). Daarnaast leest een deel van de jongeren de krant. Door de toegenomen digitalisering is de verwachting dat het internet voor jongeren een belangrijke alternatieve bron voor politiek en maatschappelijk nieuws kan zijn. Om die reden is aan leerlingen gevraagd hoe vaak zij naar televisieprogramma's kijken, de krant lezen, en het internet raadplegen om nieuws te vergaren over politieke en maatschappelijke onderwerpen. Leerlingen konden voor elk van deze media aangeven of zij hiervan "(bijna) nooit", "ten minste maandelijks", "minstens één keer per week", of "(bijna) dagelijks" gebruik maken. In Tabel 5.4 is per land het percentage leerlingen weergegeven dat heeft aangegeven minstens één keer per week of (bijna) dagelijks de betreffende media te gebruiken.

Tabel 5.4 Percentage leerlingen dat aangeeft via media informatie in te winnen over politieke en maatschappelijke onderwerpen

Land	Percentage leerlingen dat aangeeft zich ten minste eens per week te informeren over politieke en maatschappelijke onderwerpen door middel van ...							
	tv kijken		krant lezen		internet raadplegen		minstens één van deze media	
België (Vlaanderen) †	62 (1,1)	▽	33 (0,9)	▽	14 (0,8)	▼	70 (1,1)	▽
Bulgarije	72 (1,1)	△	37 (0,9)	▽	38 (1,1)	▲	82 (0,9)	△
Chili	80 (0,8)	▲	38 (1,7)	▽	19 (0,7)	▽	85 (0,6)	△
Colombia	84 (0,6)	▲	38 (1,3)	▽	25 (0,9)	▽	88 (0,4)	▲
Cyprus	49 (1,1)	▼	16 (0,7)	▼	21 (0,9)	▽	58 (1,0)	▼
Denemarken †	69 (1,0)	△	28 (0,8)	▼	31 (0,9)	△	76 (0,8)	
Dominicaanse Republiek	74 (1,2)	△	54 (1,4)	▲	32 (2,1)		83 (0,7)	△
Engeland ‡	56 (1,3)	▼	41 (1,5)		25 (0,8)	▽	68 (1,2)	▽
Estland	75 (1,0)	△	53 (0,9)	▲	50 (1,1)	▲	86 (0,8)	△
Finland	50 (1,1)	▼	48 (1,2)	△	29 (1,0)		68 (1,1)	▽
Griekenland	56 (1,2)	▼	17 (1,0)	▼	18 (0,8)	▽	63 (1,2)	▼
Guatemala <sup>1</sup>	73 (1,1)	△	73 (0,9)	▲	21 (0,8)	▽	88 (0,8)	▲
Hong Kong Δ	77 (1,2)	△	69 (1,0)	▲	54 (1,1)	▲	85 (1,0)	△
Ierland	50 (1,2)	▼	40 (1,3)	▽	12 (0,7)	▼	61 (1,2)	▼
Indonesië	87 (0,7)	▲	50 (1,0)	△	24 (1,0)	▽	92 (0,5)	▲
Italië	78 (0,9)	▲	36 (1,1)	▽	31 (1,1)	△	84 (0,8)	△
Letland	76 (1,1)	△	37 (0,8)	▽	36 (1,1)	△	84 (0,7)	△
Liechtenstein	63 (2,0)	▽	54 (2,7)	▲	20 (1,9)	▽	76 (2,0)	
Litouwen	76 (0,9)	△	45 (1,2)	△	40 (1,0)	▲	84 (0,7)	△
Luxemburg	59 (1,0)	▽	48 (0,9)	△	21 (0,6)	▽	72 (0,8)	▽
Malta	64 (0,9)	▽	28 (1,2)	▼	25 (0,9)	▽	72 (0,8)	▽
Mexico	63 (0,8)	▽	31 (0,9)	▼	20 (0,7)	▽	73 (0,7)	▽
Nederland Δ	62 (1,7)	▽	31 (1,0)	▼	27 (1,9)		73 (1,9)	▽
Nieuw Zeeland †	60 (1,5)	▽	33 (1,0)	▽	18 (0,9)	▼	66 (1,4)	▼
Noorwegen †	69 (1,1)		51 (1,3)	△	36 (1,1)	△	79 (0,8)	
Oostenrijk	58 (1,0)	▽	52 (1,2)	△	19 (0,8)	▽	73 (1,0)	▽
Paraguay <sup>1</sup>	79 (0,9)	▲	61 (1,1)	▲	24 (1,1)	▽	89 (0,6)	▲
Polen	78 (0,9)	▲	48 (1,1)	△	45 (1,1)	▲	86 (0,7)	△
Rusland	61 (1,1)	▽	38 (1,2)	▽	32 (1,2)	△	75 (0,8)	▽
Slovenië	73 (1,2)	△	51 (0,9)	△	39 (1,3)	▲	83 (1,0)	△
Slowakije <sup>2</sup>	54 (1,3)	▼	32 (1,4)	▼	32 (1,0)	△	68 (1,0)	▽
Spanje	73 (1,1)	△	25 (1,0)	▼	18 (0,8)	▼	77 (1,0)	
Taiwan	80 (0,6)	▲	56 (1,1)	▲	47 (0,9)	▲	87 (0,5)	△
Thailand †	77 (0,9)	△	58 (0,9)	▲	28 (0,9)		86 (0,7)	△
Tsjechië †	65 (0,9)	▽	41 (0,9)		45 (1,0)	▲	80 (0,8)	△
Zuid-Korea <sup>1</sup>	75 (0,6)	△	27 (1,3)	▼	30 (0,8)		81 (0,6)	△
Zweden	49 (1,0)	▼	51 (1,2)	△	31 (1,1)	△	68 (1,0)	▽
Zwitserland †	64 (1,4)	▽	60 (1,0)	▲	18 (0,8)	▼	79 (1,2)	
Europees gemiddelde	64 (0,2)		40 (0,2)		28 (0,2)		76 (0,2)	
ICCS gemiddelde	67 (0,2)		42 (0,2)		28 (0,2)		77 (0,2)	

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 5.5 Gemiddelde kennis van leerlingen over burgerschap, afgezet tegen de mate waarin zij via verschillende media informatie vergaren over politieke en maatschappelijke onderwerpen

Land	Gemiddelde burgerschapskennis van leerlingen die aangeven...								
	tv te kijken om zich te informeren over (inter)nationaal nieuws			de krant te lezen om zich te informeren over (inter)nationaal nieuws			het internet te raadplegen om zich te informeren over (inter)nationaal nieuws		
	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*
België (Vlaanderen) †	501 (5,3)	522 (4,8)	21 (3,9)	506 (4,8)	530 (5,0)	24 (3,3)	513 (4,8)	519 (6,9)	6 (6,1)
Bulgarije	445 (6,5)	479 (4,8)	33 (4,8)	462 (5,4)	483 (5,0)	20 (4,1)	464 (5,2)	482 (5,7)	18 (4,6)
Chili	450 (4,6)	492 (3,5)	42 (3,9)	474 (3,7)	500 (3,8)	26 (3,0)	481 (3,3)	497 (5,5)	16 (3,8)
Colombia	451 (4,0)	466 (2,9)	15 (3,3)	466 (3,3)	462 (3,4)	-5 (3,4)	464 (2,8)	471 (4,0)	7 (3,3)
Cyprus	445 (3,0)	467 (3,1)	22 (3,8)	454 (2,5)	467 (4,8)	13 (4,6)	457 (2,5)	452 (4,6)	-6 (4,3)
Denemarken †	546 (4,6)	592 (3,5)	46 (4,3)	570 (3,7)	599 (4,9)	30 (4,8)	570 (3,8)	595 (4,6)	25 (4,5)
Dominicaanse Republiek	371 (3,8)	389 (2,3)	17 (3,0)	383 (3,4)	387 (2,5)	4 (3,1)	387 (2,5)	385 (3,5)	-1 (3,0)
Engeland †	503 (4,2)	533 (5,5)	30 (4,9)	509 (4,2)	536 (6,9)	26 (6,8)	517 (4,1)	532 (7,3)	15 (5,8)
Estland	506 (6,8)	533 (4,4)	27 (5,6)	512 (5,2)	539 (4,9)	27 (4,6)	518 (5,2)	534 (4,9)	15 (4,3)
Finland	568 (2,6)	586 (3,1)	18 (3,0)	569 (2,7)	586 (3,3)	17 (3,7)	573 (2,6)	587 (3,9)	14 (4,0)
Griekenland	465 (4,6)	485 (5,2)	20 (4,6)	476 (4,5)	480 (6,3)	3 (5,7)	477 (4,4)	477 (6,4)	0 (5,2)
Guatemala¹	438 (6,8)	436 (3,2)	-2 (5,3)	439 (5,3)	436 (3,7)	-3 (4,0)	436 (4,0)	443 (5,0)	7 (4,5)
Hong Kong Δ	519 (4,6)	550 (5,1)	30 (3,5)	534 (4,4)	536 (5,9)	3 (4,7)	537 (4,4)	518 (8,2)	-19 (6,8)
Ierland	404 (4,8)	438 (3,4)	35 (4,0)	429 (3,4)	438 (3,9)	9 (2,9)	432 (3,3)	441 (5,0)	9 (4,0)
Indonesië	506 (5,0)	538 (3,1)	33 (4,3)	526 (3,5)	540 (3,9)	14 (3,4)	527 (3,6)	540 (3,9)	13 (3,8)
Italië	547 (2,8)	572 (2,0)	25 (2,9)	555 (1,8)	595 (2,8)	40 (2,6)	555 (1,9)	591 (2,6)	36 (2,5)
Letland	467 (5,9)	487 (3,9)	20 (4,9)	480 (3,9)	486 (5,2)	5 (4,2)	481 (4,1)	484 (5,2)	4 (4,6)
Liechtenstein	510 (7,4)	545 (4,7)	35 (9,9)	506 (6,5)	553 (4,8)	47 (9,0)	528 (4,3)	545 (10,0)	17 (12,0)
Litouwen	490 (3,5)	510 (3,1)	20 (3,4)	496 (3,1)	517 (3,4)	21 (3,3)	494 (2,8)	523 (3,7)	29 (3,4)
Luxemburg	456 (4,0)	488 (1,9)	33 (4,0)	467 (3,5)	484 (1,8)	17 (3,7)	473 (2,6)	482 (4,1)	9 (4,8)
Malta	475 (5,4)	500 (4,5)	25 (4,5)	483 (5,0)	512 (5,2)	29 (5,8)	487 (4,9)	502 (5,6)	16 (5,6)
Mexico	442 (3,3)	459 (2,8)	18 (2,4)	452 (2,9)	455 (3,5)	3 (3,0)	453 (2,9)	456 (3,9)	3 (3,1)
Nederland Δ	476 (8,4)	503 (9,2)	26 (8,1)	485 (7,2)	509 (11,4)	24 (8,0)	490 (6,8)	499 (13,5)	10 (10,0)
Nieuw Zeeland †	495 (5,3)	534 (5,5)	39 (4,9)	512 (5,1)	532 (5,8)	19 (4,1)	517 (4,8)	524 (7,8)	7 (5,8)
Noorwegen †	489 (4,5)	528 (3,7)	38 (4,7)	501 (3,7)	531 (4,3)	30 (4,5)	512 (3,9)	524 (4,0)	13 (4,2)
Oostenrijk	484 (4,6)	519 (4,1)	34 (3,6)	489 (4,8)	518 (4,1)	28 (4,4)	504 (4,0)	504 (5,7)	0 (4,7)

Tabel 5.5 Gemiddelde kennis van leerlingen over burgerschap, afgezet tegen de mate waarin zij via verschillende media informatie vergaren over politieke en maatschappelijke onderwerpen (vervolg)

Land	Gemiddelde burgerschapskennis van leerlingen die aangeven...								
	tv te kijken om zich te informeren over (inter)nationaal nieuws			de krant te lezen om zich te informeren over (inter)nationaal nieuws			het internet te raadplegen om zich te informeren over (inter)nationaal nieuws		
	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*	minder dan wekelijks (A)	minstens wekelijks (B)	verschil (B-A)*
Paraguay <sup>1</sup>	419 (4,6)	431 (3,4)	12 (4,0)	421 (3,9)	436 (3,9)	16 (4,2)	429 (3,6)	443 (5,4)	13 (5,7)
Polen	516 (6,9)	543 (4,6)	27 (5,6)	529 (5,2)	546 (4,7)	17 (3,2)	526 (4,9)	550 (5,2)	25 (4,0)
Rusland	497 (4,1)	514 (4,2)	18 (3,8)	505 (4,3)	512 (4,0)	7 (3,5)	499 (3,8)	527 (4,8)	27 (4,0)
Slovenië	500 (3,7)	531 (2,9)	31 (4,1)	509 (3,2)	531 (3,4)	22 (4,0)	512 (2,8)	526 (4,2)	15 (4,2)
Slowakije <sup>2</sup>	510 (4,8)	536 (5,0)	26 (5,4)	519 (4,5)	539 (5,6)	20 (5,1)	522 (4,2)	540 (6,4)	18 (5,7)
Spanje	479 (4,7)	516 (4,1)	37 (4,0)	502 (4,3)	517 (4,8)	15 (4,0)	503 (4,3)	515 (5,5)	12 (5,0)
Taiwan	517 (3,6)	570 (2,5)	53 (3,6)	542 (2,8)	573 (2,9)	31 (3,1)	544 (2,7)	577 (3,1)	33 (3,1)
Thailand †	422 (3,8)	461 (3,8)	40 (3,8)	435 (3,8)	464 (3,8)	29 (2,9)	449 (3,6)	460 (4,4)	11 (2,9)
Tsjechië †	490 (3,0)	522 (2,7)	32 (3,1)	506 (2,7)	519 (2,8)	13 (2,8)	502 (2,7)	522 (2,7)	20 (2,7)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	505 (7,0)	568 (5,7)	63 (6,0)	521 (6,9)	568 (5,7)	47 (4,8)	533 (6,4)	570 (6,1)	36 (5,4)
Zweden	525 (3,8)	551 (4,1)	25 (4,8)	524 (3,5)	551 (3,9)	27 (4,1)	534 (3,2)	546 (4,2)	12 (3,7)
Zwitserland †	521 (3,7)	538 (4,6)	18 (4,2)	515 (3,4)	543 (5,3)	28 (5,9)	531 (3,7)	539 (6,7)	7 (5,6)
Europees gemiddelde	497 (1,0)	525 (0,9)	28 (1,0)	506 (0,9)	526 (1,0)	20 (1,0)	511 (0,8)	522 (1,2)	11 (1,0)
ICCS gemiddelde	482 (0,8)	510 (0,7)	28 (0,7)	493 (0,7)	512 (0,7)	19 (0,7)	497 (0,6)	510 (0,9)	12 (0,8)

**Noten:**

\* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

#### *Gebruik van televisie, krant en internet om informatie te vergaren*

Tabel 5.4 laat zien dat de televisie een belangrijke bron vormt voor de informatie die leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen vergaren. Ongeveer 62% van de Nederlandse leerlingen geeft aan ten minste wekelijks naar programma's op de televisie te kijken waarin politieke en maatschappelijke kwesties aan bod komen. Bijna 35% van hen geeft zelfs aan hiernaar dagelijks of bijna dagelijks te kijken. Dit percentage komt min of meer overeen met dat in andere Europese landen (64%). Met name in de Baltische Staten en een aantal Oost- en Zuid-Europese landen blijken leerlingen relatief vaak naar programma's over politieke en maatschappelijke onderwerpen te kijken. In de ons omringende landen wijkt dit percentage –zoals in Vlaanderen– niet noemenswaardig af van ons land, of geven leerlingen aan –zoals in Engeland en Zweden– juist minder vaak naar televisieprogramma's te kijken waarin politieke en maatschappelijke onderwerpen ter sprake komen.

Iets minder dan een derde van de leerlingen in ons land geeft aan minstens eens per week de krant te lezen om zich over politieke en maatschappelijke ontwikkelingen te informeren (31%). Van hen zegt 14% de krant dagelijks of bijna dagelijks te lezen, tegenover 50% die dit nooit of bijna nooit doet. Voor jongeren in ons land is het, net als voor bijvoorbeeld Vlaamse en Deense jongeren, minder gebruikelijk om het nieuws in de krant bij te houden dan in veel andere Europese landen. In Zweden geeft ruim de helft van de jongeren aan wekelijks de krant te lezen. In Liechtenstein geldt dit zelfs voor 54%, en in Zwitserland voor 60% van alle 14-jarigen.

Relatief het minst gebruiken leerlingen internet om informatie over politieke en maatschappelijke informatie aan de weet te komen. In ons land maakt iets meer dan een kwart van de jongeren (27%) eens per week of vaker gebruik van internet voor deze doeleinden. Dit percentage komt nagenoeg overeen met het gemiddelde percentage elders in Europa. Vooral in de drie Baltische Staten maken jongeren vaker dagelijks of wekelijks gebruik van internet (tussen de 36 en 50%), terwijl in Ierland, Vlaanderen, Spanje en Zwitserland jongeren juist verhoudingsgewijs minder vaak politieke en maatschappelijke informatie op internet zoeken (tussen de 12 en 18%).

Gemiddeld gebruikt bijna driekwart van de Nederlandse leerlingen ten minste één van de drie genoemde media om zichzelf over politieke en maatschappelijke onderwerpen te informeren. Dat betekent dat ruim een kwart van de Nederlandse jongeren zich niet, of op zijn hoogst één of twee keer per maand via televisieprogramma's, de krant of het internet in politieke en maatschappelijke ontwikkelingen verdiept. Jongeren die regelmatig het nieuws op televisie volgen zijn ook eerder geneigd de krant te lezen ( $r = 0.30$ ) en het internet te raadplegen ( $r = 0.28$ ). Hetzelfde geldt voor het lezen van artikelen over politieke en maatschappelijk onderwerpen in de krant en het raadplegen van het internet ( $r = 0.28$ ). De correlaties geven aan dat er geen sterke samenhang tussen de afzonderlijke activiteiten bestaat, zodat een groot deel van de jongeren voor hun informatie over politieke en maatschappelijke ontwikkelingen afhankelijk lijkt te zijn van één van de genoemde media.

#### *Gebruik van media en interesse in politiek en maatschappij*

Jongeren die naar nieuwsprogramma's op televisie kijken, en de krant en het internet raadplegen voor politiek en maatschappelijk nieuws, geven aan ook meer geïnteresseerd te zijn in politieke en maatschappelijke onderwerpen ( $r = 0.28$ ). Het is aannemelijk dat jongeren met meer interesse voor politieke en maatschappelijke onderwerpen ook eerder geneigd zullen zijn om zich hierin via de media te verdiepen.

Tegelijkertijd is het verband tussen interesse en het gebruik van media echter niet zeer sterk. Van de jongeren die geen of weinig interesse hebben in politiek en maatschappij (met een schaalwaarde tussen 26 en 40) geeft toch bijna een kwart aan dagelijks of bijna dagelijks het nieuws op televisie te volgen. Hoewel deze percentages geringer zijn voor het lezen van nieuws in de krant (8%) of op internet (4%), wijst dit er niettemin op dat er ook andere redenen kunnen zijn om het nieuws te volgen. Daarnaast is het zwakke verband tussen interesse en het gebruik van media voor een deel te verklaren door het feit dat leerlingen, hoewel zij zeer geïnteresseerd zijn in politiek en maatschappelijk nieuws, zich toch slechts sporadisch hierin via de media verdiepen. Van de geïnteresseerde leerlingen (met een schaalwaarde 60 tot 74) kijkt 10% bijvoorbeeld niet of nauwelijks naar nieuwsprogramma's op de televisie, en leest 32% nooit of bijna nooit het nieuws in de krant. Bij jongeren met geen of weinig interesse in politiek en maatschappij gaat het hierbij om 35%, respectievelijk 68%.

#### *Gebruik van media en kennis over burgerschap*

Tabel 5.5 geeft de verschillen weer in kennis over burgerschap tussen jongeren die regelmatig het nieuws in de media volgen, en hen die dit niet doen. Daarbij is onderscheid gemaakt naar het volgen van het nieuws op televisie, in de krant en op internet.

Jongeren in ons land die aangeven dagelijks of wekelijks naar nieuwsprogramma's op de televisie te kijken hebben aanzienlijk meer kennis over politiek en maatschappij (schaalwaarde 503) dan jongeren die dit minder vaak doen (schaalwaarde 476). Dit verschil van 26 schaalpunten is min of vergelijkbaar met het verschil in Vlaanderen (21 schaalpunten), Engeland (30 schaalpunten) en Zweden (25 schaalpunten). In Denemarken is het verschil tussen leerlingen die het nieuws op televisie volgen en hen die dat niet doen, echter beduidend groter dan in ons land. Dit verschil in Denemarken bedraagt 46 schaalpunten. Deense jongeren die regelmatig het nieuws op televisie volgen hebben een gemiddelde burgerschapskennis van 593 schaalpunten. Dat is aanzienlijk hoger dan de Nederlandse jongeren die regelmatig naar nieuwsprogramma's op televisie kijken (0.9 standaarddeviatie).

Voor het volgen van het nieuws via de krant geldt in hoofdlijnen hetzelfde als voor de nieuwsprogramma's op televisie. Jongeren die ten minste eens per week de krant lezen hebben meer kennis over burgerschap (schaalwaarde 509) dan jongeren die slechts sporadisch de krant lezen (schaalwaarde 485). Dit verschil van 24 schaalpunten is min of vergelijkbaar met het verschil in Vlaanderen (24 schaalpunten), Engeland (26 schaalpunten), Zweden (27 schaalpunten) en Denemarken (30 schaalpunten). In vrijwel alle Europese landen, met uitzondering van Griekenland en Letland, is een dergelijk

verschil in kennis waarneembaar tussen jongeren die geregeld de krant lezen, en hen die dat niet doen.

Het raadplegen van informatie via internet over politieke en maatschappelijke onderwerpen daarentegen hangt niet samen met de kennis die jongeren in ons land over deze onderwerpen hebben. Datzelfde geldt ook voor Vlaamse jongeren. In Engeland (15 schaalpunten), Zweden (12 schaalpunten) en vooral Denemarken (25 schaalpunten) is dat wel het geval, maar is het kennisverschil tussen jongeren eveneens kleiner dan voor het volgen van nieuws op de televisie of in de krant.

### 5.3 Het vertrouwen in eigen politieke en maatschappelijke vaardigheden

#### *Vertrouwen in eigen politieke vaardigheden*

Actieve participatie in politieke processen en instituties wordt voor een belangrijk deel beïnvloed door het geloof van burgers dat zij hieraan een nuttige bijdrage kunnen leveren (*self-efficacy*) (Bandura, 1997). Daarbij wordt onderscheid gemaakt naar interne *self-efficacy* en externe *self-efficacy* (Acock, Clarke & Stewart, 1985; Schulz, 2005). Externe *self-efficacy* heeft daarbij betrekking op het vertrouwen van jongeren in de mate waarin het politieke systeem te veranderen is door acties van individuele burgers. Interne *self-efficacy* verwijst naar de mate waarin jongeren van mening zijn dat zijzelf op basis van hun kennis, vaardigheden en eerdere ervaringen in staat zijn hieraan een bijdrage te leveren.

Het vertrouwen van leerlingen in hun eigen politieke vaardigheden (interne *self-efficacy*) is bepaald aan de hand van de volgende stellingen:

- Ik weet meer over politiek dan de meeste mensen van mijn leeftijd;
- Wanneer er over politieke onderwerpen of problemen worden gesproken, heb ik vaak iets te zeggen;
- Ik ben in staat om de meeste politieke onderwerpen zonder problemen te begrijpen;
- Ik heb politieke opvattingen die de moeite waard zijn om naar te luisteren;
- Ik zal als volwassene deel kunnen nemen aan de politiek;
- Ik begrijp goed met welke politieke kwesties dit land geconfronteerd wordt.

Leerlingen konden voor elk van deze onderwerpen aangeven of zij het hiermee “zeer oneens”, “oneens”, “eens” of “zeer eens” waren. Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die het vertrouwen van leerlingen in hun eigen politieke vaardigheden weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.84 voor alle landen samen en 0.87 voor Nederland. In tabel 5.6 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Jongeren in ons land schatten hun politieke vaardigheden beduidend lager in dan jongeren in andere landen (Tabel 5.6). Dat geldt voor vrijwel alle aspecten van interne

*self-efficacy*. Gemiddeld geeft iets minder dan 20% van de Nederlandse jongeren aan dat zij menen meer over de politiek te weten dan de meeste van hun leeftijdgenoten. In andere landen is dit gemiddeld 28% van de jongeren. Daarnaast vindt slechts iets meer dan een kwart van de jongeren in ons land (27%) dat hun politieke opvattingen de moeite waard zijn om naar te luisteren. In andere landen meent 46% van de jongeren dat zij politieke opvattingen hebben die het waard zijn om met anderen te delen.

Vlaamse jongeren hebben, net als jongeren in ons land, weinig vertrouwen in hun politieke vaardigheden. In andere ons omringende landen, zoals Denemarken, Engeland, en in mindere mate Zweden, zijn leerlingen meer overtuigd van hun politieke vaardigheden dan in ons land, maar niet meer dan gemiddeld in andere Europese landen. Binnen Europa hebben vooral jongeren in een aantal Oost- en Zuid-Europese landen het meeste vertrouwen in hun eigen politieke kunnen.

Het vertrouwen in hun politieke vaardigheden is onder jongens groter dan onder meisjes. Dat verschil tussen jongens en meisjes (3 schaalpunten) in ons land wijkt niet noemenswaardig af van het verschil in Vlaanderen en Zweden (2 schaalpunten), maar lijkt wel iets groter dan in Denemarken en Engeland (1 schaalpunt). Relatief de grootste verschillen tussen beide seksen ten aanzien van politieke *self-efficacy* doen zich voor in Oostenrijk, Liechtenstein en Zwitserland.

#### *Vertrouwen in het naar voren brengen van eigen mening*

Het vertrouwen van jongeren om enerzijds in staat te zijn voldoende informatie te verzamelen om zich een mening te kunnen vormen, en anderzijds om die mening vervolgens tot uitdrukking te brengen – verbaal dan wel schriftelijk – is bepaald aan de hand van de volgende stellingen:

- Argumenten geven voor jouw mening over een omstreden politieke of maatschappelijke kwestie;
- Bespreken van een krantenartikel over een conflict tussen landen;
- Kandidaat zijn bij een verkiezing binnen school;
- Het bijeenbrengen van een groep leerlingen om veranderingen op school tot stand te brengen;
- Een televisiedebat volgen over een omstreden kwestie;
- Een brief schrijven naar een krant om je mening te geven over een actuele kwestie;
- Je klas toespreken over een maatschappelijk of politiek onderwerp.

Leerlingen konden voor elk van deze onderwerpen aangeven of zij het hierin “helemaal niet goed”, “niet goed”, “redelijk goed” of “heel goed” waren. Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die weergeeft in hoeverre leerlingen verwachten dat zij zich een mening kunnen vormen over politieke en maatschappelijke onderwerpen, en deze ook kunnen uitdragen. De schaal heeft een internationaal gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.82 voor alle landen samen en 0.83 voor Nederland. In tabel 5.7 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, uitgesplitst naar jongens en meisjes.



Tabel 5.6 Vertrouwen van jongeren in hun eigen politieke vaardigheden, uitgesplitst naar geslacht

Land	Alle leerlingen	Versillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van het vertrouwen in hun eigen politieke vaardigheden			Verschil (jongens - meisjes)*	30	40	50	60	70
		Meisjes	Jongens							
België (Vlaanderen) †	45 (0,3) ▼	44 (0,4)	46 (0,3)	2 (0,5)						
Bulgarije	50 (0,2)	49 (0,3)	51 (0,3)	1 (0,4)						
Chili	51 (0,2) △	51 (0,3)	52 (0,3)	1 (0,4)						
Colombia	52 (0,2) △	52 (0,2)	53 (0,3)	1 (0,2)						
Cyprus	51 (0,2) △	50 (0,3)	52 (0,3)	3 (0,5)						
Denemarken †	50 (0,3)	49 (0,3)	50 (0,3)	1 (0,4)						
Dominicaanse Republiek	55 (0,2) ▲	54 (0,3)	56 (0,3)	2 (0,3)						
Engeland ‡	50 (0,3)	49 (0,4)	50 (0,4)	1 (0,5)						
Estland	50 (0,2)	50 (0,3)	51 (0,3)	1 (0,4)						
Finland	45 (0,2) ▼	44 (0,3)	47 (0,3)	3 (0,4)						
Griekenland	53 (0,2) △	52 (0,3)	53 (0,3)	1 (0,4)						
Guatemala¹	55 (0,2) ▲	54 (0,2)	55 (0,2)	1 (0,3)						
Hong Kong Δ	51 (0,2)	50 (0,3)	51 (0,3)	1 (0,4)						
Ierland	51 (0,2) △	50 (0,3)	51 (0,3)	1 (0,4)						
Indonesië	56 (0,2) ▲	56 (0,2)	56 (0,2)	1 (0,2)						
Italië	52 (0,2) △	51 (0,3)	52 (0,3)	2 (0,4)						
Letland	50 (0,2) △	50 (0,2)	51 (0,3)	1 (0,3)						
Liechtenstein	47 (0,5) ▽	46 (0,7)	49 (0,7)	3 (0,9)						
Litouwen	51 (0,1) △	51 (0,2)	51 (0,2)	0 (0,3)						
Luxemburg	46 (0,2) ▼	45 (0,2)	48 (0,3)	4 (0,4)						
Malta	51 (0,3) △	50 (0,4)	52 (0,3)	2 (0,5)						
Mexico	52 (0,1) △	51 (0,2)	53 (0,2)	1 (0,3)						
Nederland Δ	45 (0,3) ▼	43 (0,5)	46 (0,5)	3 (0,6)						
Nieuw-Zeeland †	50 (0,2)	50 (0,4)	50 (0,3)	0 (0,5)						
Noorwegen †	48 (0,3) ▽	47 (0,4)	49 (0,4)	1 (0,4)						
Oostenrijk	50 (0,2) △	48 (0,3)	53 (0,3)	4 (0,5)						
Paraguay¹	52 (0,2) △	51 (0,3)	53 (0,3)	1 (0,4)						
Polen	52 (0,2) △	50 (0,3)	53 (0,3)	2 (0,4)						
Rusland	52 (0,2) △	51 (0,2)	52 (0,2)	1 (0,3)						
Slovenië	48 (0,2) ▽	47 (0,3)	48 (0,3)	1 (0,4)						
Slowakije ²	47 (0,3) ▽	46 (0,3)	48 (0,4)	3 (0,4)						
Spanje	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	49 (0,3)	1 (0,4)						
Taiwan	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	50 (0,2)	2 (0,3)						
Thailand †	55 (0,2) ▲	54 (0,2)	56 (0,2)	2 (0,3)						
Tsjechië †	44 (0,2) ▼	44 (0,2)	45 (0,2)	1 (0,3)						
Zuid-Korea ¹	48 (0,2) ▽	47 (0,2)	48 (0,2)	1 (0,3)						
Zweden	47 (0,3) ▽	46 (0,4)	49 (0,4)	2 (0,5)						
Zwitserland †	48 (0,2) ▽	46 (0,4)	50 (0,3)	4 (0,5)						
Europees gemiddelde	49 (0,1)	49 (0,1)	51 (0,1)	2 (0,1)						
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	49 (0,1)	51 (0,1)	2 (0,1)						

**Noten:**

▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

\* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

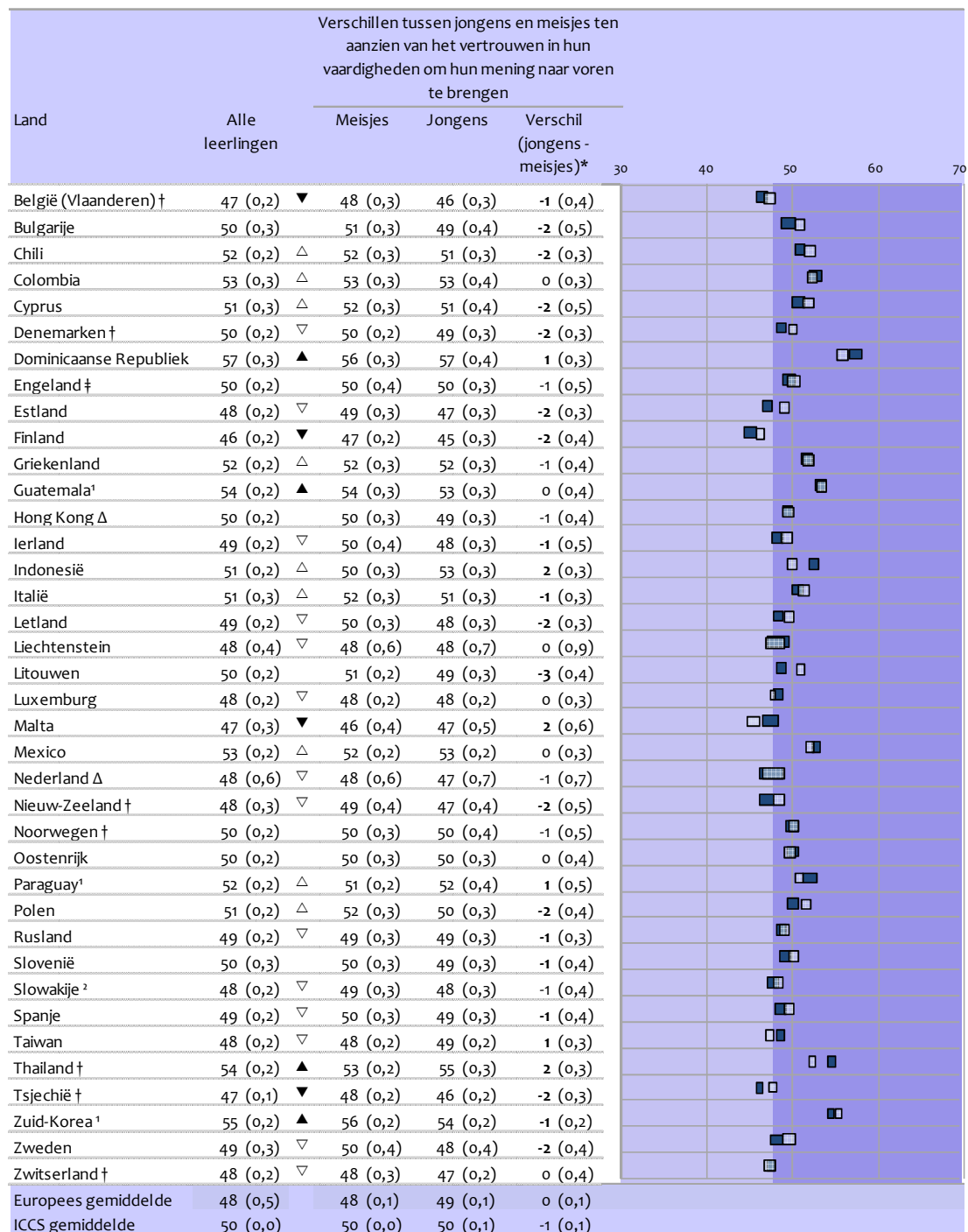
**Legenda:**

jongens  
meisjes

De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer

De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen vertrouwen hebben in hun politieke vaardigheden groter is dan 50%

Tabel 5.7 Vertrouwen van jongeren in hun vaardigheid om hun mening over politieke en maatschappelijke onderwerpen naar voren te brengen, uitgesplitst naar geslacht



Noten:

- ▲ meer dan 3 procentpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 procentpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproeven met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproeven met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproeven voldaan
- ¹ Land heeft leerlingen aan het begin van volgende schooljaar in het onderzoek betrokken
- ² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

Legenda:

- jongens
- meisjes
- De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer
- De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen vertrouwen hebben in het naar voren kunnen brengen van hun mening groter is dan 50%

**Tabel 5.8** Gemiddelde kennis van leerlingen over burgerschap, afgezet tegen het vertrouwen van jongeren in hun eigen politieke vaardigheden en in hun vaardigheid om hun mening over politieke en maatschappelijke kwesties onder woorden te brengen

Land	vertrouwen in eigen politieke vaardigheid				vertrouwen in vaardigheid om mening over politieke en maatschappelijke onderwerpen onder woorden te brengen			
	weinig	gemiddeld	veel		weinig	gemiddeld	veel	
België (Vlaanderen) †	497 (5,2)	515 (4,6)	530 (6,1)	▲	509 (5,1)	518 (4,7)	515 (5,9)	
Bulgarije	470 (5,3)	473 (5,5)	472 (6,4)		466 (5,6)	482 (5,2)	480 (6,4)	△
Chili	471 (3,6)	488 (3,8)	493 (5,0)	△	480 (3,1)	489 (4,5)	487 (4,3)	
Colombia	464 (2,6)	465 (3,7)	467 (3,8)		471 (3,0)	475 (3,3)	463 (3,5)	▽
Cyprus	448 (3,4)	456 (3,8)	466 (3,2)	△	438 (3,4)	456 (3,5)	480 (4,1)	▲
Denemarken †	538 (3,5)	577 (4,3)	632 (4,2)	▲	538 (3,8)	581 (3,9)	618 (4,7)	▲
Dominicaanse Republiek	396 (2,9)	389 (3,4)	376 (3,0)	▼	387 (3,2)	391 (2,8)	383 (3,5)	
Engeland ‡	494 (3,7)	522 (5,1)	548 (6,9)	▲	493 (4,0)	526 (4,9)	546 (6,6)	▲
Estland	507 (4,7)	520 (5,5)	548 (5,6)	▲	511 (4,8)	529 (5,2)	545 (6,0)	▲
Finland	553 (3,2)	564 (3,3)	607 (3,5)	▲	550 (2,8)	584 (3,1)	604 (3,9)	▲
Griekenland	472 (3,9)	477 (5,3)	481 (6,5)		462 (4,3)	471 (5,2)	507 (5,0)	△
Guatemala <sup>1</sup>	448 (4,3)	436 (4,2)	425 (4,7)	▼	454 (5,3)	437 (3,9)	426 (4,0)	▼
Hong Kong Δ	536 (7,3)	563 (5,5)	562 (6,9)	△	553 (7,1)	556 (6,3)	552 (6,7)	
Ierland	509 (4,6)	534 (4,9)	567 (6,6)	▲	514 (5,0)	540 (5,4)	559 (5,9)	▲
Indonesië	454 (4,5)	433 (3,3)	413 (3,4)	▼	460 (4,4)	431 (3,5)	414 (3,2)	▼
Italië	510 (4,0)	536 (3,9)	545 (4,3)	▲	508 (3,8)	535 (3,9)	552 (4,3)	▲
Letland	468 (4,4)	477 (4,9)	498 (5,1)	△	470 (4,3)	484 (4,5)	492 (5,3)	△
Liechtenstein	498 (6,5)	546 (5,9)	552 (8,7)	△	539 (9,8)	528 (6,4)	529 (9,0)	
Litouwen	494 (3,5)	503 (3,2)	516 (3,7)	▲	498 (3,1)	506 (3,3)	511 (4,2)	△
Luxemburg	453 (3,2)	475 (2,2)	494 (4,2)	▲	472 (2,7)	483 (3,3)	476 (3,6)	
Malta	488 (5,1)	497 (5,0)	493 (5,8)		484 (5,7)	496 (5,3)	505 (5,7)	△
Mexico	460 (2,7)	452 (3,4)	450 (3,6)	▽	468 (3,5)	458 (3,8)	445 (3,1)	▼
Nederland Δ	479 (6,5)	494 (10,9)	508 (10,2)	△	491 (8,3)	494 (7,7)	493 (11,0)	
Nieuw-Zeeland †	498 (4,7)	512 (5,1)	547 (7,1)	▲	500 (4,8)	521 (5,2)	541 (7,9)	▲
Noorwegen †	485 (3,6)	521 (4,0)	553 (5,5)	▲	493 (3,7)	522 (3,8)	543 (5,3)	▲
Oostenrijk	478 (4,7)	505 (4,9)	532 (4,9)	▲	490 (4,8)	504 (4,4)	517 (5,1)	▲
Paraguay <sup>1</sup>	433 (3,6)	433 (5,5)	433 (4,3)		441 (3,5)	440 (4,0)	444 (4,5)	
Polen	513 (5,0)	532 (4,7)	562 (5,9)	▲	518 (4,6)	538 (5,5)	553 (5,9)	▲
Rusland	490 (4,2)	511 (4,2)	517 (4,9)	△	500 (4,1)	508 (4,6)	514 (4,5)	△
Slovenië	498 (3,2)	515 (3,2)	531 (4,6)	▲	500 (3,1)	517 (3,6)	532 (4,3)	▲
Slowakije <sup>2</sup>	516 (4,5)	530 (5,1)	541 (5,7)	▲	521 (4,6)	537 (5,1)	531 (5,4)	△
Spanje	489 (4,1)	505 (4,2)	522 (6,0)	▲	492 (3,9)	510 (5,1)	517 (5,0)	△
Taiwan	545 (3,0)	566 (2,8)	565 (3,8)	△	570 (2,6)	565 (3,3)	543 (3,6)	▽
Thailand †	472 (3,8)	459 (4,7)	427 (3,6)	▼	476 (4,1)	452 (3,8)	432 (3,8)	▼
Tsjechië †	493 (2,8)	511 (2,8)	529 (3,6)	▲	501 (2,8)	510 (2,6)	522 (3,4)	▲
Zuid-Korea <sup>1</sup>	543 (2,4)	560 (2,5)	591 (2,4)	▲	538 (2,5)	564 (2,2)	595 (2,4)	▲
Zweden	502 (3,1)	543 (3,7)	579 (4,8)	▲	507 (3,4)	546 (3,9)	568 (4,9)	▲
Zwitserland †	502 (3,8)	532 (4,3)	564 (5,6)	▲	519 (4,8)	534 (4,2)	541 (5,0)	△
Europees gemiddelde	498 (0,8)	517 (1,0)	539 (1,3)	▲	500 (1,0)	520 (1,0)	529 (1,2)	▲
ICCS gemiddelde	487 (0,7)	502 (0,7)	516 (0,8)	▲	493 (0,7)	505 (0,7)	512 (0,8)	▲

**Noten:**

▲ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **hoger** dan in laagste klasse en significant **lager** dan in de hoogste klasse

△ Gemiddelde kennis in hoogste klasse is significant **hoger** dan in laagste klasse

▽ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **lager** dan in laagste klasse

▼ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **lager** dan in laagste klasse en significant **hoger** dan in de hoogste klasse

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Het vertrouwen onder Nederlandse jongeren dat zij in staat zijn om zich een eigen mening te vormen over politieke en maatschappelijke onderwerpen wijkt niet noemenswaardig af van het vertrouwen dat jongeren in andere Europese landen hierin hebben. In vergelijking met Vlaamse jongeren hebben jongeren in ons land gemiddeld zelfs iets meer vertrouwen dat zij zich hierover een mening kunnen vormen, en deze ook kunnen uitdragen. In Denemarken, Engeland en Zweden daarentegen hebben jongeren, meer dan gemiddeld elders in Europa, juist een groter vertrouwen in hun vaardigheden op dit terrein – zij het dat de verschillen met Nederlandse jongeren gering zijn. Tegelijkertijd schatten Europese jongeren hun vaardigheden echter lager in dan jongeren in de meeste Latijns-Amerikaanse en Aziatische landen. Met name in de Dominicaanse Republiek, Guatemala, Thailand en Zuid-Korea geven beduidend meer jongeren aan dat zij goed in staat zijn om zich een mening te vormen over een politieke of maatschappelijke kwestie, en om deze mening naar anderen uit te dragen.

Jongens en meisjes in ons land verschillen niet ten aanzien van hun vertrouwen in het kunnen vormen en uiten van een mening over politieke en maatschappelijke kwesties. Dit geldt voor een groot aantal Europese landen. In Vlaanderen, Denemarken en Zweden, naast enkele andere Europese landen, lijken meisjes zich iets zekerder te voelen dan jongens dat zij zich over politieke en maatschappelijke onderwerpen een oordeel kunnen vormen. De verschillen tussen meisjes en jongens zijn echter ook in deze landen zeer gering.

*Burgerschapskennis en vertrouwen in eigen politieke en maatschappelijke vaardigheden*  
Tabel 5.8 geeft verschillen weer in kennis over burgerschap tussen jongeren die relatief weinig, gemiddeld en veel vertrouwen in hun eigen politieke en maatschappelijke vaardigheden hebben.

Jongeren in ons land met een groot vertrouwen in hun eigen politieke kunnen (interne politieke *self-efficacy*) hebben meer kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen dan jongeren die hierin een gering vertrouwen hebben. Dit verschil in kennis tussen jongeren met een groot en een gering vertrouwen in eigen politieke kunnen is gemiddeld 29 schaalpunten. Gemiddeld in andere Europese landen is het verschil tussen beide groepen jongeren aanzienlijk groter (41 schaalpunten). Het vertrouwen van leerlingen in hun eigen politieke vaardigheden is met name in Zweden en Denemarken, met respectievelijk 77 en 94 schaalpunten verschil tussen de groepen met het meeste en minste vertrouwen, een goede indicator voor de kennis die zij opdoen over politieke en maatschappelijke onderwerpen. In Engeland zijn de verschillen tussen beide groepen jongeren minder groot (54 schaalpunten), maar niettemin aanzienlijk groter dan in ons land. Het verschil in Vlaanderen daarentegen (33 schaalpunten) is min of meer met de situatie in ons land vergelijkbaar.

Jongeren die ervan overtuigd zijn dat zij zich goed een eigen mening kunnen vormen over politieke en maatschappelijke onderwerpen, hebben over deze onderwerpen echter niet meer kennis dan jongeren die zich hierover minder zeker voelen (Tabel 5.8). Een dergelijk verband tussen kennis over burgerschap en het zelfvertrouwen van leerlingen in het vormen van een eigen mening is ook in Vlaanderen afwezig.

Meer algemeen geldt dat de verschillen in kennis tussen jongeren met veel zelfvertrouwen en jongeren met weinig zelfvertrouwen op dit terrein geringer zijn dan voor de politieke *self-efficacy* van jongeren. Niettemin verschillen deze groepen jongeren in Denemarken (80 schaalpunten), Zweden (61 schaalpunten) en Engeland (53 schaalpunten) wel aanzienlijk ten aanzien van hun kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen.

#### 5.4 Deelname aan politieke en maatschappelijke activiteiten buiten school

Leerlingen is gevraagd aan te geven of zij in het afgelopen jaar betrokken zijn geweest bij:

- een jongerenorganisatie van een politieke partij of vakbond;
- een milieuorganisatie;
- een mensenrechtenorganisatie;
- een vrijwilligersgroep die dingen doet om de buurt te helpen;
- een organisatie die geld inzamelt voor een goed doel;
- een folklorevereniging of een andere organisatie waarin de cultuur van een bepaalde etnische groep centraal staat;
- een religieuze groepering of organisatie;
- een groep jongeren die campagne voert voor een bepaalde kwestie.

Op basis van de antwoorden is in Tabel 5.9 het percentage jongeren per land weergegeven dat in de afgelopen 12 maanden bij de genoemde groeperingen en organisaties betrokken is geweest.

Ruim twee derde van de leerlingen in Nederland (69%) geeft aan in het afgelopen jaar aan een van de genoemde organisaties verbonden te zijn geweest, of aan activiteiten hiervan te hebben deelgenomen. Dit percentage komt min of meer overeen met het percentage leerlingen dat in andere Europese landen bij politieke en maatschappelijke organisaties buiten school betrokken is, inclusief Vlaanderen (68%) en Engeland (64%). Binnen Europa wijkt de participatie van leerlingen in met name de Scandinavische landen in politieke en maatschappelijke organisaties hiervan echter scherp af. In Denemarken geeft rond 45% van de leerlingen aan bij één of meer van de genoemde organisaties te zijn betrokken, en in Zweden geldt dit slechts voor 37% van de leerlingen.

Slechts een klein percentage (6%) van de Nederlandse leerlingen geeft aan betrokken te zijn geweest bij een jongerenorganisatie van een politieke partij of een vakbond. Het aantal politiek actieve jongeren is daarmee iets kleiner dan in andere Europese landen (8%). Voor de meeste van de ons omringende landen, zoals Vlaanderen (5%), Denemarken (4%) en Zweden (7%), geldt een vergelijkbaar beeld. Alleen in Engeland is een relatief groter percentage jongeren bij een politieke partij of een vakbond actief (15%). Verhoudingsgewijs het meest politiek actief zijn jongeren uit een aantal niet-Europese landen, zoals Thailand (23%), de Dominicaanse Republiek (25%) en Guatemala (22%).

Jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs hebben relatief meer interesse in activiteiten van milieu-organisaties zoals *Greenpeace*, dan in het werk van mensenrechtenorganisaties zoals *Amnesty International* (Tabel 5.9). In vergelijking met andere Europese landen tonen jongeren in ons land weliswaar minder interesse voor milieu- en mensenrechtenorganisaties, maar de betrokkenheid van Nederlandse jongeren bij deze organisaties is niet geringer dan die van jongeren in onze buurlanden. In Vlaanderen en Engeland is respectievelijk 15% en 18% van de jongeren betrokken bij een milieu-organisatie, tegenover 14% in ons land. In Denemarken (3%) en Zweden (8%) zijn deze percentages zelfs beduidend geringer. Ten aanzien van hun deelname aan activiteiten van mensenrechtenorganisaties wijken Nederlandse jongeren (7%) ook niet of nauwelijks af van hun Vlaamse (7%), Engelse (8%), Deense (3%) en Zweedse (7%) leeftijdgenoten.

Ongeveer een kwart van de Nederlandse jongeren geeft aan recent betrokken te zijn geweest bij activiteiten ten behoeve van hun eigen buurt (Tabel 5.9). Hoewel dit percentage iets lager is dan het gemiddelde percentage in Europese landen, wijkt Nederland hierin gemiddeld niet af van haar buurlanden. In Vlaanderen is een vergelijkbaar percentage jongeren betrokken bij activiteiten in hun lokale gemeenschap (23%), terwijl in Denemarken (12%) en Zweden (14%) slechts de helft van het percentage Nederlandse leerlingen hierin actief is. Alleen in Engeland is een groter percentage van de 14-jarige jongeren (39%) betrokken bij activiteiten in hun buurt.

Nederlandse jongeren zijn daarentegen vaak betrokken bij fondswervingsactiviteiten voor een goed doel (60%) (Tabel 5.9). Alleen in Vlaanderen is een even groot aantal leerlingen bij inzamelingsactiviteiten betrokken. Dit percentage ligt beduidend hoger dan elders in Europa (38%), waaronder ook Engeland, Denemarken en Zweden. In Engeland geeft weliswaar iets minder dan de helft van de leerlingen aan recent bij inzamelingsacties voor een goed doel betrokken te zijn, maar in Denemarken is dit slechts iets meer dan een derde van de leerlingen, en in Zweden zelfs minder dan een kwart van de leerlingen.

De min of meer vergelijkbare participatie van Nederlandse jongeren aan politieke en maatschappelijke organisaties heeft daarmee wel een ander karakter dan in andere Europese landen. Waar in andere landen gemiddeld meer jongeren betrokken zijn bij politieke jongerenorganisaties, milieugroeperingen of een mensenrechtenorganisatie dan in ons land, zijn Nederlandse jongeren vaker betrokken bij activiteiten in het kader van liefdadigheid. Nederlandse jongeren lijken in dat opzicht sterk op Vlaamse jongeren, voor wie hetzelfde geldt.

Tabel 5.9 Deelname aan politieke en maatschappelijke activiteiten buiten school

Land	Percentage leerlingen dat heeft aangeven betrokken te zijn geweest bij:					
	jongeren-organisatie van politieke partij of vakbond	milieu-organisatie	mensenrechten-organisatie	vrijwilligersgroep voor hulp in de buurt	organisatie die geld inzamelt voor goed doel	folklore-vereniging of cultureel-etnische groep
België (Vlaanderen) †	5 (0,5) ▽	15 (0,9) ▼	7 (0,5) ▽	23 (0,9) ▼	60 (1,1) ▲	11 (0,6) ▽
Bulgarije	9 (0,7)	41 (1,3) ▲	21 (1,0) △	37 (1,3) △	40 (1,6)	17 (1,0) △
Chili	9 (0,7)	31 (1,2)	16 (0,9)	40 (1,1) △	40 (0,9)	10 (0,6) ▽
Colombia	14 (0,6) △	55 (1,1) ▲	36 (1,2) ▲	57 (0,8) ▲	41 (0,9) △	17 (0,9) △
Cyprus	18 (0,7) △	38 (1,0) △	22 (0,9) △	26 (1,0) ▽	53 (1,1) ▲	18 (0,7) △
Denemarken †	4 (0,5) ▽	3 (0,3) ▼	3 (0,3) ▼	12 (0,7) ▼	36 (1,0) ▽	6 (0,5) ▽
Dominicaanse Republiek	25 (0,9) ▲	58 (1,1) ▲	50 (1,1) ▲	70 (0,9) ▲	54 (1,0) ▲	33 (1,0) ▲
Engeland ‡	15 (0,9) △	18 (1,1) ▼	8 (0,7) ▽	39 (1,4) △	46 (1,3) △	12 (1,0) ▽
Estland	9 (0,8) ▽	19 (1,0) ▼	8 (0,7) ▽	44 (1,3) ▲	15 (0,6) ▼	10 (0,7) ▽
Finland	3 (0,3) ▽	9 (0,5) ▼	1 (0,2) ▼	14 (0,6) ▼	20 (0,9) ▼	2 (0,3) ▼
Griekenland	8 (0,6) ▽	43 (1,6) ▲	17 (1,1)	21 (0,9) ▼	37 (1,2)	16 (0,8) △
Guatemala <sup>1</sup>	22 (1,0) ▲	55 (1,3) ▲	34 (1,4) ▲	64 (1,0) ▲	55 (1,4) ▲	28 (1,4) ▲
Hong Kong Δ	8 (0,6)	29 (1,3)	6 (0,6)	33 (1,4)	34 (1,4)	8 (0,6)
Ierland	8 (0,6) ▽	10 (0,7) ▼	9 (0,7) ▽	50 (1,1) ▲	43 (1,3) △	10 (0,7) ▽
Indonesië	14 (0,7) △	61 (1,0) ▲	31 (1,2) ▲	40 (1,0) △	50 (1,1) ▲	24 (0,9) △
Italië	5 (0,4) ▽	26 (1,2) ▽	14 (0,7) ▽	23 (1,0) ▼	24 (0,9) ▼	11 (0,7) ▽
Letland	9 (0,8)	33 (1,5) △	13 (0,8) ▽	38 (1,2) △	22 (1,3) ▼	14 (0,8)
Liechtenstein	11 (1,6)	17 (2,2) ▼	14 (1,8)	26 (2,4) ▽	58 (2,7) ▲	11 (1,7)
Litouwen	11 (0,6)	35 (1,3) △	15 (0,8)	23 (0,9) ▼	31 (1,2) ▽	17 (0,9) △
Luxemburg	11 (0,4)	26 (0,7) ▽	17 (0,6)	28 (0,7) ▽	52 (0,9) ▲	14 (0,4)
Malta	14 (0,9) △	23 (1,0) ▽	9 (0,7) ▽	36 (1,3)	28 (1,3) ▼	16 (0,9)
Mexico	15 (0,7) △	40 (1,1) ▲	25 (0,8) △	46 (1,0) ▲	44 (1,1) △	22 (0,9) △
Nederland Δ	6 (1,3) ▽	14 (1,6) ▼	7 (0,8) ▽	24 (2,3) ▽	60 (2,6) ▲	7 (1,6) ▽
Nieuw-Zeeland †	13 (0,9) △	21 (1,0) ▽	7 (0,6) ▽	40 (1,4) △	47 (1,2) △	23 (1,1) △
Noorwegen †	8 (0,6) ▽	13 (0,9) ▼	10 (0,7) ▽	20 (0,9) ▼	52 (1,1) ▲	12 (0,7) ▽
Oostenrijk	11 (0,6)	19 (0,9) ▼	13 (0,8) ▽	35 (1,2)	51 (1,6) ▲	14 (0,8)
Paraguay <sup>1</sup>	19 (1,0) △	49 (1,2) ▲	31 (1,2) ▲	69 (1,0) ▲	52 (1,0) ▲	22 (1,2) △
Polen	4 (0,4) ▽	50 (1,3) ▲	17 (0,9)	36 (1,3)	47 (1,4) △	15 (0,6)
Rusland	11 (0,8)	39 (1,6) △	23 (1,3) △	30 (1,5) ▽	28 (1,2) ▼	18 (1,0) △
Slovenië	6 (0,5) ▽	28 (1,3)	10 (0,6) ▽	24 (1,0) ▽	44 (1,2) △	13 (0,7) ▽
Slowakije <sup>2</sup>	6 (0,6) ▽	19 (1,4) ▼	12 (1,0) ▽	27 (1,3) ▽	26 (1,7) ▼	9 (1,0) ▽
Spanje	5 (0,5) ▽	18 (0,8) ▼	14 (0,8) ▽	26 (0,9) ▽	32 (1,0) ▽	7 (0,5) ▽
Taiwan	4 (0,3) ▽	9 (0,5) ▼	3 (0,3) ▼	20 (0,7) ▼	17 (0,7) ▼	10 (0,6) ▽
Thailand †	23 (1,1) ▲	71 (0,8) ▲	39 (1,0) ▲	57 (1,0) ▲	56 (1,0) ▲	38 (1,2) ▲
Tsjechië †	4 (0,3) ▽	21 (1,2) ▽	9 (0,6) ▽	13 (0,7) ▼	29 (1,1) ▼	6 (0,4) ▽
Zuid-Korea <sup>1</sup>	4 (0,3) ▽	5 (0,3) ▼	2 (0,2) ▼	18 (0,7) ▼	8 (0,7) ▼	2 (0,2) ▼
Zweden	7 (0,5) ▽	8 (0,5) ▼	7 (0,5) ▽	14 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	6 (0,4) ▽
Zwitserland †	6 (0,7) ▽	21 (1,4) ▽	13 (1,0) ▽	26 (1,1) ▽	49 (1,4) △	8 (0,8) ▽
Europees gemiddelde	8 (0,2)	23 (0,2)	12 (0,2)	28 (0,2)	38 (0,2)	11 (0,2)
ICCS gemiddelde	10 (0,1)	29 (0,2)	16 (0,1)	34 (0,2)	39 (0,2)	14 (0,1)

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

( ) standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 5.10 Verwachting van jongeren om later gebruik te gaan maken van hun stemrecht

Land	Verwacht stemgedrag van leerlingen wanneer zij volwassen zijn					
	gemiddelde schaalscore	30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	46 (0,2) ▼			■		
Bulgarije	48 (0,3) ▽			■		
Chili	50 (0,3)			■		
Colombia	54 (0,2) ▲				■	
Cyprus	49 (0,2) ▽			■		
Denemarken †	49 (0,2) ▽			■		
Dominicaanse Republiek	52 (0,3) △				■	
Engeland ‡	47 (0,3) ▽			■		
Estland	47 (0,3) ▼			■		
Finland	49 (0,2) ▽			■		
Griekenland	50 (0,3)			■		
Guatemala¹	55 (0,2) ▲				■	
Hong Kong Δ	48 (0,3)			■		
Ierland	52 (0,3) △				■	
Indonesië	53 (0,2) △				■	
Italië	54 (0,2) ▲				■	
Letland	50 (0,3)			■		
Liechtenstein	50 (0,4)			■		
Litouwen	52 (0,2) △				■	
Luxemburg	47 (0,2) ▽			■		
Malta	49 (0,4) ▽			■		
Mexico	53 (0,2) △				■	
Nederland Δ	47 (0,4) ▼			■		
Nieuw-Zeeland †	49 (0,3) ▽			■		
Noorwegen †	52 (0,3) △				■	
Oostenrijk	51 (0,2) △			■		
Paraguay¹	53 (0,2) △				■	
Polen	48 (0,3) ▽			■		
Rusland	51 (0,2) △				■	
Slovenië	50 (0,2) ▽			■		
Slowakije ²	48 (0,3) ▽			■		
Spanje	51 (0,3) △				■	
Taiwan	51 (0,2) △				■	
Thailand †	54 (0,2) ▲				■	
Tsjechië †	44 (0,3) ▼		■			
Zuid-Korea ¹	49 (0,2) ▽			■		
Zweden	49 (0,3) ▽			■		
Zwitserland †	48 (0,3) ▽			■		
Europees gemiddelde	49 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)					

**Noten:**

▲ meer dan 3 schaalpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 schaalpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek



Tabel 5.11 Verwachting van jongeren om later te gaan stemmen voor de Tweede Kamer verkiezingen in relatie tot hun kennis over burgerschap en hun interesse in politieke kwesties

Land	Percentage leerlingen dat verwacht later waarschijnlijk of zeker te gaan stemmen		Gemiddelde kennis over burgerschap van leerlingen			Gemiddelde interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen		
			zeker of waarschijnlijk niet stemmen (A)	zeker of waarschijnlijk stemmen (B)	Verschil (B-A)*	zeker of waarschijnlijk niet stemmen (A)	zeker of waarschijnlijk stemmen (B)	Verschil (B-A)*
België (Vlaanderen) †	72 (1,3)	▽	476 (4,8)	530 (4,6)	54 (4,1)	42 (0,4)	47 (0,4)	5 (0,6)
Bulgarije	69 (1,0)	▼	447 (5,5)	492 (5,5)	45 (5,5)	45 (0,4)	51 (0,2)	6 (0,4)
Chili	76 (1,0)	▽	473 (4,3)	490 (3,6)	16 (3,6)	46 (0,3)	53 (0,2)	7 (0,3)
Colombia	90 (0,5)	△	436 (4,1)	476 (2,7)	40 (3,8)	47 (0,4)	53 (0,2)	6 (0,5)
Cyprus	75 (0,8)	▽	420 (4,3)	472 (2,7)	51 (4,9)	43 (0,5)	49 (0,3)	6 (0,5)
Denemarken †	89 (0,6)	△	505 (5,4)	590 (3,5)	85 (5,7)	40 (0,6)	49 (0,3)	9 (0,6)
Dominicaanse Republiek	86 (0,9)	△	381 (3,9)	390 (2,9)	10 (4,2)	51 (0,8)	58 (0,2)	7 (0,9)
Engeland ‡	72 (1,1)	▽	470 (4,0)	544 (4,9)	74 (5,4)	44 (0,4)	51 (0,3)	7 (0,5)
Estland	73 (1,3)	▽	487 (6,3)	542 (4,4)	55 (5,4)	47 (0,3)	52 (0,3)	4 (0,4)
Finland	85 (0,7)	△	521 (4,4)	588 (2,4)	67 (4,5)	39 (0,5)	47 (0,2)	8 (0,5)
Griekenland	77 (1,1)	▽	446 (4,5)	491 (4,9)	45 (4,9)	46 (0,5)	51 (0,2)	5 (0,5)
Guatemala¹	94 (0,4)	▲	410 (5,3)	442 (3,8)	32 (4,5)	51 (0,8)	55 (0,2)	5 (0,8)
Hong Kong Δ	83 (1,0)		501 (8,4)	564 (5,3)	63 (6,8)	46 (0,6)	54 (0,3)	7 (0,7)
Ierland	87 (0,7)	△	464 (5,9)	550 (4,2)	85 (5,8)	43 (0,6)	50 (0,3)	8 (0,7)
Indonesië	92 (0,6)	▲	397 (3,8)	439 (3,3)	42 (4,0)	53 (0,4)	55 (0,2)	2 (0,4)
Italië	88 (0,6)	△	470 (5,6)	541 (3,1)	72 (4,8)	49 (0,5)	53 (0,2)	4 (0,5)
Letland	77 (1,2)	▽	455 (4,7)	490 (4,3)	36 (5,0)	47 (0,4)	52 (0,2)	4 (0,5)
Liechtenstein	81 (2,0)		482 (13,0)	544 (4,5)	62 (15,1)	45 (1,2)	51 (0,5)	6 (1,2)
Litouwen	88 (0,8)	△	455 (4,3)	513 (2,7)	58 (4,2)	46 (0,6)	52 (0,2)	6 (0,6)
Luxemburg	73 (0,7)	▽	435 (3,4)	493 (2,4)	59 (3,0)	45 (0,4)	51 (0,2)	7 (0,4)
Malta	86 (1,2)	△	428 (7,1)	506 (4,5)	78 (8,1)	42 (0,7)	49 (0,3)	7 (0,6)
Mexico	86 (0,6)	△	419 (3,6)	463 (2,9)	44 (3,8)	48 (0,4)	52 (0,2)	4 (0,4)
Nederland Δ	74 (2,3)	▽	451 (6,0)	509 (9,3)	58 (9,0)	42 (0,5)	47 (0,4)	5 (0,7)
Nieuw-Zeeland †	84 (0,8)	△	452 (6,5)	535 (5,1)	83 (6,7)	43 (0,7)	51 (0,3)	8 (0,7)
Noorwegen †	83 (1,0)	△	451 (4,4)	535 (3,3)	84 (5,5)	41 (0,7)	48 (0,3)	6 (0,7)
Oostenrijk	82 (0,9)		452 (5,2)	516 (3,9)	63 (5,0)	47 (0,6)	54 (0,2)	7 (0,5)

Tabel 5.11 Verwachting van jongeren om later te gaan stemmen voor de Tweede Kamer verkiezingen in relatie tot hun kennis over burgerschap en hun interesse in politieke kwesties (vervolg)

Land	Percentage leerlingen dat verwacht later waarschijnlijk of zeker te gaan stemmen		Gemiddelde kennis over burgerschap van leerlingen			Gemiddelde interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen		
			zeker of waarschijnlijk niet stemmen (A)	zeker of waarschijnlijk stemmen (B)	Vershil (B-A)*	zeker of waarschijnlijk niet stemmen (A)	zeker of waarschijnlijk stemmen (B)	Vershil (B-A)*
Paraguay <sup>1</sup>	89 (0,9)	△	397 (5,8)	451 (3,5)	54 (6,5)	48 (0,8)	53 (0,2)	5 (0,8)
Polen	77 (1,0)	▽	491 (6,2)	550 (4,3)	59 (4,9)	46 (0,5)	51 (0,2)	5 (0,5)
Rusland	85 (0,8)	△	470 (4,4)	514 (4,0)	44 (4,8)	49 (0,4)	54 (0,2)	5 (0,4)
Slovenië	81 (0,8)		471 (4,4)	528 (2,9)	57 (4,4)	42 (0,7)	46 (0,3)	4 (0,7)
Slowakije <sup>2</sup>	75 (1,2)	▽	493 (4,7)	542 (4,7)	49 (4,8)	43 (0,5)	48 (0,2)	5 (0,5)
Spanje	85 (0,8)	△	456 (5,8)	516 (3,9)	60 (5,1)	44 (0,6)	50 (0,2)	6 (0,6)
Taiwan	82 (0,7)		503 (3,0)	572 (2,4)	69 (3,0)	42 (0,3)	49 (0,2)	7 (0,4)
Thailand †	88 (0,6)	△	415 (3,9)	458 (3,8)	43 (3,9)	54 (0,4)	56 (0,1)	2 (0,4)
Tsjechië †	50 (1,1)	▼	481 (2,1)	542 (3,0)	61 (3,3)	44 (0,2)	50 (0,2)	6 (0,3)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	87 (0,6)	△	506 (3,1)	574 (1,9)	68 (3,3)	45 (0,4)	51 (0,1)	5 (0,4)
Zweden	85 (0,9)	△	477 (4,4)	551 (3,2)	73 (5,2)	39 (0,5)	46 (0,3)	8 (0,6)
Zwitserland †	70 (1,4)	▼	500 (4,8)	547 (3,7)	47 (4,5)	48 (0,4)	52 (0,2)	5 (0,5)
Europees gemiddelde	76 (0,2)		469 (1,2)	529 (0,8)	61 (1,0)	44 (0,1)	50 (0,1)	6 (0,1)
ICCS gemiddelde	81 (0,2)		458 (0,9)	514 (0,6)	56 (0,9)	45 (0,1)	51 (0,0)	6 (0,1)

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 5.12 Door jongeren verwachte deelname aan politieke activiteiten in de toekomst

Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun latere verwachte deelname aan politieke activiteiten				30	40	50	60	70
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Verschil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen) †	45 (0,2) ▼	45 (0,3)	45 (0,3)	1 (0,4)					
Bulgarije	49 (0,3) ▽	48 (0,3)	49 (0,4)	1 (0,5)					
Chili	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	49 (0,3)	1 (0,4)					
Colombia	53 (0,3) ▲	53 (0,3)	54 (0,4)	1 (0,3)					
Cyprus	51 (0,2) △	49 (0,3)	53 (0,3)	3 (0,4)					
Denemarken †	50 (0,1)	50 (0,2)	50 (0,2)	0 (0,3)					
Dominicaanse Republiek	57 (0,4) ▲	56 (0,4)	59 (0,4)	3 (0,4)					
Engeland ‡	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)					
Estland	48 (0,2) ▽	48 (0,3)	49 (0,3)	1 (0,4)					
Finland	48 (0,1) ▽	47 (0,2)	48 (0,2)	0 (0,3)					
Griekenland	50 (0,2)	50 (0,3)	51 (0,3)	2 (0,3)					
Guatemala <sup>1</sup>	52 (0,3) △	52 (0,4)	53 (0,4)	1 (0,5)					
Hong Kong Δ	47 (0,2) ▽	47 (0,3)	48 (0,3)	1 (0,4)					
Ierland	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)					
Indonesië	56 (0,2) ▲	55 (0,3)	57 (0,3)	2 (0,3)					
Italië	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	51 (0,3)	2 (0,4)					
Letland	51 (0,2) △	50 (0,4)	52 (0,3)	1 (0,5)					
Liechtenstein	51 (0,5) △	50 (0,6)	52 (0,7)	2 (0,9)					
Litouwen	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	50 (0,3)	2 (0,4)					
Luxemburg	51 (0,2) △	50 (0,2)	51 (0,3)	1 (0,3)					
Malta	48 (0,4) ▽	47 (0,4)	50 (0,6)	4 (0,7)					
Mexico	54 (0,2) ▲	53 (0,3)	56 (0,3)	2 (0,3)					
Nederland Δ	49 (0,4) ▽	48 (0,5)	49 (0,5)	1 (0,6)					
Nieuw-Zeeland †	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	49 (0,3)	0 (0,5)					
Noorwegen †	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	49 (0,3)	0 (0,4)					
Oostenrijk	51 (0,2) △	49 (0,3)	52 (0,3)	3 (0,4)					
Paraguay <sup>1</sup>	55 (0,3) ▲	54 (0,3)	56 (0,4)	2 (0,5)					
Polen	48 (0,2) ▽	47 (0,2)	49 (0,4)	2 (0,4)					
Rusland	52 (0,2) △	51 (0,3)	52 (0,3)	1 (0,4)					
Slovenië	48 (0,2) ▽	47 (0,3)	50 (0,3)	3 (0,4)					
Slowakije <sup>2</sup>	48 (0,2) ▽	47 (0,2)	48 (0,3)	1 (0,3)					
Spanje	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	50 (0,3)	1 (0,3)					
Taiwan	47 (0,1) ▽	46 (0,2)	49 (0,2)	3 (0,3)					
Thailand †	55 (0,2) ▲	54 (0,3)	57 (0,3)	3 (0,4)					
Tsjechië †	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	45 (0,3)	0 (0,3)					
Zuid-Korea <sup>1</sup>	46 (0,1) ▼	46 (0,2)	47 (0,2)	1 (0,3)					
Zweden	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,3)					
Zwitserland †	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	50 (0,3)	2 (0,4)					
Europees gemiddelde	49 (0,1)	48 (0,1)	50 (0,1)	1 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	49 (0,0)	51 (0,1)	1 (0,1)					

Noten:

- ▲ meer dan 3 schaalpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 schaalpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan
- <sup>1</sup> Land heeft leerlingen aan het begin van het daarop volgende schooljaar in het onderzoek betrokken
- <sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

Legenda:

- jongens
- meisjes
- De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer
- De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen verwachten later deel te nemen aan politieke activiteiten groter is dan 50%

## 5.5 Verwachte toekomstige politieke en maatschappelijke participatie

Aangezien jongeren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs over weinig formele mogelijkheden om actief te participeren als burgers in de politiek en de maatschappij, zijn zij gevraagd naar hun verwachte toekomstige politieke en maatschappelijke gedragsintenties. Daarbij zijn de volgende gedragsintenties bevraagd:

- de verwachting gebruik te maken van het stemrecht (tabel 5.10);
- de verwachting te zullen stemmen voor de Tweede Kamer (tabel 5.11);
- de verwachting deel te zullen nemen aan politieke activiteiten als volwassene (tabel 5.12).
- de verwachting deel te zullen nemen aan vreedzame protestactiviteiten (tabel 5.13);
- de verwachting deel te zullen nemen aan ongeoorloofde protestactiviteiten (tabel 5.14).

### 5.5.1 Verwacht toekomstig stemgedrag

Leerlingen zijn gevraagd aan te geven of zij verwachten later te gaan stemmen voor de gemeenteraadsverkiezingen, de Tweede Kamer verkiezingen en of zij voordat een verkiezing plaats zou vinden van plan zijn om informatie in te winnen over de kandidaten. Zij konden daarbij aangeven: “ik zal dit zeker doen”, “ik zal dit waarschijnlijk doen”, “ik zal dit waarschijnlijk niet doen”, of “ik zal dit zeker niet doen”. Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die weergeeft in hoeverre jongeren naar verwachting later gebruik zullen maken van hun stemrecht, met een internationaal gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.82 voor alle landen samen, en 0.85 voor Nederland. In Tabel 5.10 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

De verwachting later te zullen gaan stemmen is onder Nederlandse jongeren geringer dan gemiddeld in andere Europese landen. In Engeland is de intentie om als volwassene te gaan stemmen (schaalwaarde 47), net als in ons land, lager dan elders in Europa, en in Vlaanderen lijkt de animo om later te stemmen zelfs nog iets geringer (schaalwaarde 46). In Denemarken en Zweden (schaalwaarde 49) verwachten jongeren vaker dan in ons land gebruik te zullen gaan maken van hun stemrecht, maar ook in deze landen blijft de intentie om te stemmen achter bij Europese landen als Italië, Ierland, Litouwen en Noorwegen (Tabel 5.10).

Aangezien verkiezingen voor de Tweede Kamer in de belevingswereld van jongeren waarschijnlijk het meest concreet zijn, is nagegaan in hoeverre jongeren in Nederland en in andere landen van plan zijn te gaan stemmen voor hun nationale parlement (Tabel 5.11). Van alle Nederlandse leerlingen geeft 74% aan te verwachten te gaan stemmen. Dit percentage ligt ruim onder het internationaal gemiddelde van 81% en net onder het Europees gemiddelde van 76%. In Vlaanderen en Engeland (72%) lijkt de animo voor de landelijke verkiezingen nog iets geringer dan in ons land, terwijl in de Scandinavische landen, waaronder Denemarken (89%) en Zweden (85%) juist sprake lijkt van een grote bereidheid bij jongeren om later hun stem voor het nationale

parlement uit brengen. De verwachting om te gaan stemmen bij landelijke verkiezingen is internationaal het kleinst in Tsjechië (50%), Bulgarije (69%) en Zwitserland (70%).

In tabel 5.11 is weergegeven in hoeverre de verwachting om te gaan stemmen samenhangt met de interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen, en met de kennis die zij daarover hebben. In alle landen zijn leerlingen die geïnteresseerd zijn in politieke en maatschappelijke onderwerpen ook meer geneigd om later te gaan stemmen voor het nationale parlement. Het verschil in interesse in ons land bedraagt 5 schaalpunten (0.5 standaardafwijking), dat nagenoeg overeenkomt met de gemiddelde verschillen tussen beide groepen jongeren in andere landen. Hetzelfde geldt voor de kennis van leerlingen over burgerschap. Leerlingen die aangeven later te gaan stemmen hebben gemiddeld ook meer kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen dan leerlingen die zeggen dit niet te zullen gaan doen. De verschillen in burgerschapskennis tussen beide groepen jongeren is in ons land 58 schaalpunten, hetgeen grotendeels overeenkomt met het gemiddelde verschil tussen beide groepen jongeren in andere landen.

#### 5.5.2 Actieve politieke participatie in de toekomst

Leerlingen zijn gevraagd aan te geven of zij later actief aan politieke activiteiten deel willen nemen, aan de hand van de volgende onderwerpen:

- een kandidaat of partij ondersteunen tijdens een verkiezingscampagne;
- lid worden van een politieke partij;
- lid worden van een vakbond;
- je kandidaat stellen voor lokale verkiezingen.

Zij konden daarbij aangeven: “ik zal dit zeker doen”, “ik zal dit waarschijnlijk doen”, “ik zal dit waarschijnlijk niet doen”, of “ik zal dit zeker niet doen”. Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd met een internationaal gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.81 voor alle landen samen, en 0.78 voor Nederland. In Tabel 5.12 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, uitgesplitst naar jongens en meisjes.

De intentie van Nederlandse leerlingen om in de toekomst deel te nemen aan politieke activiteiten komt overeen met de gemiddelde intentie van leerlingen in andere Europese landen. Toch verschillen jongeren in ons land wel van andere landen ten aanzien van de activiteiten waaraan zij later verwachten te zullen deelnemen. Waar in ons land 18% van de jongeren aangeeft later waarschijnlijk of zeker lid te zullen worden van een politieke partij, is dit in andere landen gemiddeld ruim een kwart (26%). Ook de verwachting zich later bij een vakbond aan te sluiten is minder groot onder Nederlandse jongeren (24%) dan in andere landen (31%). Daarentegen is de bereidheid om een kandidaat of een partij te ondersteunen tijdens verkiezingen relatief groter onder jongeren in ons land (52%) dan elders (40%).

Jongens zijn gemiddeld sterker geneigd om later politiek actief te worden dan meisjes, maar deze verschillen zijn in ons land verwaarloosbaar. Ook in de ons omringende landen zijn de verschillen tussen jongens en meisjes afwezig, of zeer klein (Tabel 5.12).

### 5.5.3 Verwachte deelname aan protestactiviteiten

Om de bereidheid na te gaan van leerlingen om deel te nemen aan protestactiviteiten wanneer zij geconfronteerd worden met politiek of maatschappelijk onrecht, zijn de volgende activiteiten aan leerlingen voorgelegd:

- een brief schrijven naar een krant;
- een button of T-shirt dragen met jouw mening over iets;
- contact opnemen met een volksvertegenwoordiger;
- deelnemen aan een vreedzame optocht of bijeenkomst;
- handtekeningen verzamelen voor een petitie;
- ervoor kiezen om bepaalde producten niet te kopen;
- protestleuzen met een verfbus op muren spuiten;
- het verkeer blokkeren;
- openbare gebouwen bezetten.

Zij konden daarbij aangeven: “ik zal dit zeker doen”, “ik zal dit waarschijnlijk doen”, “ik zal dit waarschijnlijk niet doen”, of “ik zal dit zeker niet doen”. De eerste zes activiteiten (van “een brief schrijven naar een krant” tot en met “ervoor kiezen om bepaalde producten niet te kopen”) hebben betrekking op vreedzame mogelijkheden om te laten horen dat je het er niet mee eens bent. Op basis van de antwoorden op deelname aan deze activiteiten is een schaal geconstrueerd met een internationaal gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach’s alpha van de schaal is 0.79 voor alle landen samen, en 0.78 voor Nederland. In Tabel 5.13 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, uitgesplitst naar jongens en meisjes.

De laatste drie activiteiten (“protestleuzen met een verfbus op muren spuiten”, “het verkeer blokkeren” en “openbare gebouwen bezetten”) hebben betrekking op ongeoorloofde mogelijkheden om te protesteren. Op basis van de antwoorden op deelname aan deze activiteiten is een schaal geconstrueerd met een internationaal gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach’s alpha van de schaal is 0.83 voor alle landen samen, en 0.86 voor Nederland. In Tabel 5.14 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, uitgesplitst naar jongens en meisjes.

#### *Deelname aan vreedzame protestactiviteiten*

In vergelijking tot jongeren in andere landen verwachten Nederlandse jongeren minder dat zij later zullen deelnemen aan vreedzame vormen van protest, zoals een ingezonden brief naar een krant sturen of het meelopen in een vreedzame optocht. Dat geldt ook voor Vlaamse jongeren, en in iets mindere mate voor Deense en Zweedse jongeren. Engelse jongeren daarentegen achten het waarschijnlijker als volwassene aan vreedzame protestactiviteiten deel te nemen. Binnen Europa zijn jongeren in Oost- en Zuid-Europese landen eerder geneigd later hun stem te laten horen dan West- en Noord-Europese jongeren.


Tabel 5.13 Door jongeren verwachte deelname aan vreedzame protestactiviteiten, uitgesplitst naar jongens en meisjes

Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun verwachte deelname aan protestactiviteiten				30	40	50	60	70
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Verskil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen) †	47 (0,2) ▼	48 (0,3)	46 (0,3)	-2 (0,4)					
Bulgarije	51 (0,3) △	51 (0,3)	51 (0,4)	0 (0,5)					
Chili	54 (0,2) ▲	54 (0,3)	53 (0,3)	-1 (0,4)					
Colombia	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	55 (0,2)	0 (0,3)					
Cyprus	51 (0,2) △	52 (0,3)	51 (0,4)	-1 (0,5)					
Denemarken †	47 (0,2) ▼	49 (0,2)	46 (0,2)	-3 (0,4)					
Dominicaanse Republiek	57 (0,4) ▲	57 (0,4)	58 (0,5)	1 (0,4)					
Engeland ‡	50 (0,3)	52 (0,4)	48 (0,3)	-3 (0,5)					
Estland	49 (0,2) ▼	49 (0,3)	48 (0,2)	0 (0,3)					
Finland	49 (0,2) ▼	51 (0,2)	48 (0,2)	-3 (0,3)					
Griekenland	52 (0,2) △	52 (0,3)	51 (0,3)	0 (0,4)					
Guatemala¹	54 (0,2) ▲	53 (0,2)	54 (0,3)	1 (0,3)					
Hong Kong Δ	47 (0,2) ▼	47 (0,3)	47 (0,3)	0 (0,4)					
Ierland	51 (0,2) △	53 (0,3)	50 (0,3)	-4 (0,4)					
Indonesië	52 (0,2) △	51 (0,2)	53 (0,2)	2 (0,3)					
Italië	49 (0,2) ▼	49 (0,2)	48 (0,2)	-1 (0,3)					
Letland	50 (0,2)	51 (0,3)	50 (0,3)	-1 (0,4)					
Liechtenstein	48 (0,5) ▼	48 (0,6)	49 (0,8)	1 (1,0)					
Litouwen	53 (0,2) △	54 (0,3)	52 (0,3)	-2 (0,4)					
Luxemburg	49 (0,2) ▼	49 (0,2)	50 (0,3)	1 (0,4)					
Malta	48 (0,3) ▼	48 (0,4)	49 (0,5)	1 (0,6)					
Mexico	53 (0,2) ▲	53 (0,2)	53 (0,3)	1 (0,3)					
Nederland Δ	46 (0,5) ▼	46 (0,6)	45 (0,5)	-1 (0,5)					
Nieuw-Zeeland †	50 (0,3)	52 (0,4)	47 (0,3)	-4 (0,5)					
Noorwegen †	48 (0,2) ▼	48 (0,3)	47 (0,3)	-1 (0,5)					
Oostenrijk	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)					
Paraguay¹	52 (0,2) △	52 (0,3)	53 (0,4)	1 (0,5)					
Polen	46 (0,3) ▼	47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)					
Rusland	48 (0,2) ▼	48 (0,2)	47 (0,3)	-1 (0,4)					
Slovenië	49 (0,2) ▼	50 (0,3)	49 (0,3)	0 (0,4)					
Slowakije ²	51 (0,3)	51 (0,3)	50 (0,4)	-1 (0,5)					
Spanje	50 (0,2)	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)					
Taiwan	49 (0,2) ▼	48 (0,2)	50 (0,2)	2 (0,3)					
Thailand †	49 (0,3) ▼	48 (0,3)	51 (0,3)	4 (0,3)					
Tsjechië †	49 (0,2) ▼	50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,4)					
Zuid-Korea ¹	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	45 (0,2)	0 (0,3)					
Zweden	48 (0,2) ▼	49 (0,3)	47 (0,3)	-2 (0,3)					
Zwitserland †	48 (0,2) ▼	48 (0,3)	48 (0,3)	-1 (0,4)					
Europees gemiddelde	49 (0,1)	50 (0,1)	49 (0,1)	-1 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	50 (0,0)	50 (0,1)	-1 (0,1)					

#### Noten:

- ▲ meer dan 3 schaalpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 schaalpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan
- ¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- ² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

#### Legenda:


 jongens  
 meisjes  
 De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer

De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen verwachten later deel te nemen aan vreedzame protestactiviteiten groter is dan 50%

Meisjes hebben meer dan jongens de verwachting dat zij later hun stem zullen laten horen wanneer zij onrecht ervaren (Tabel 5.13). Het verschil tussen jongens en meisjes in ons land is echter gering. Dat geldt ook voor onze buurlanden, hoewel jongens en meisjes in zowel Vlaanderen, Denemarken, Engeland en Zweden wel meer verschillen dan in ons land. In enkele landen, zoals Finland, Ierland en Nieuw-Zeeland, is er zelfs sprake van een relatief groot het sekseverschil. In Thailand is de relatie juist omgekeerd: hier verwachten jongens beduidend vaker dat zij later zullen deelnemen aan vormen van vreedzaam protest.

#### *Deelname aan ongeoorloofde protestactiviteiten*

Leerlingen zijn minder geneigd later deel te nemen aan ongeoorloofde protestactiviteiten. Ongeveer een tiende van de leerlingen houdt het voor mogelijk dat zij later openbare gebouwen bezetten wanneer zij geconfronteerd worden met onrecht. Het blokkeren van het verkeer en het spuiten van protestleuzen op de muur wordt door respectievelijk 14% en 20% als mogelijke activiteiten gezien om te laten zien dat zij het er niet mee eens zijn. Deze percentages wijken niet sterk af van de gemiddelde percentages in andere landen. Jongeren in Vlaanderen en Engeland zijn min of meer net zo sterk geneigd aan dergelijke protestactiviteiten deel te nemen (Tabel 5.14). In Denemarken en Zweden daarentegen, evenals in andere Noord-Europese landen, staan jongeren afwijzender tegenover protestactiviteiten als bezettingen, blokkades en het bekladden van muren met leuzen.

Terwijl meisjes meer dan jongens verwachten later deel te zullen nemen aan vreedzame protestactiviteiten, geldt voor ongeoorloofde protestactiviteiten het tegenover gestelde. In alle deelnemende landen, met uitzondering van Zuid-Korea, zijn jongens eerder geneigd later aan ongeoorloofd protest deel te nemen. Ook voor Nederlandse leerlingen is dit het geval, maar de verschillen zijn niet groter dan in de meeste omringende landen. Alleen in Engeland lijken jongens en meisjes minder te verschillen dan in ons land ten aanzien van hun verwachte deelname aan ongeoorloofd protest als volwassene.




Tabel 5.14 Door jongeren verwachte deelname aan ongeoorloofd protest, uitgesplitst naar jongens en meisjes

Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun verwachte deelname aan ongeoorloofd protest				30	40	50	60	70
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Verskil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen) †	49 (0,3) ▽	47 (0,3)	50 (0,3)	3 (0,4)			□ ■		
Bulgarije	53 (0,2) △	52 (0,3)	54 (0,3)	3 (0,4)			□ ■		
Chili	53 (0,2) △	52 (0,2)	53 (0,3)	2 (0,3)			□ ■		
Colombia	50 (0,2)	49 (0,2)	51 (0,3)	2 (0,3)			□ ■		
Cyprus	54 (0,2) ▲	52 (0,4)	55 (0,3)	4 (0,5)			□ ■		
Denemarken †	47 (0,2) ▼	45 (0,2)	48 (0,3)	3 (0,3)		□ ■			
Dominicaanse Republiek	55 (0,2) ▲	54 (0,3)	56 (0,4)	3 (0,5)			□ ■		
Engeland ‡	50 (0,3)	49 (0,3)	52 (0,4)	2 (0,5)			□ ■		
Estland	49 (0,3) ▽	47 (0,3)	51 (0,4)	4 (0,4)			□ ■		
Finland	49 (0,2) ▽	48 (0,2)	51 (0,3)	2 (0,4)			□ ■		
Griekenland	56 (0,3) ▲	55 (0,4)	57 (0,3)	2 (0,4)				□ ■	
Guatemala¹	50 (0,2) ▽	48 (0,3)	51 (0,3)	2 (0,4)			□ ■		
Hong Kong Δ	44 (0,3) ▼	43 (0,3)	45 (0,4)	2 (0,5)		□ ■			
Ierland	51 (0,2) △	49 (0,3)	53 (0,3)	4 (0,4)			□ ■		
Indonesië	54 (0,2) ▲	53 (0,2)	55 (0,3)	2 (0,3)			□ ■		
Italië	48 (0,2) ▽	47 (0,3)	49 (0,2)	2 (0,3)			□ ■		
Letland	51 (0,3)	48 (0,4)	53 (0,4)	5 (0,4)			□ ■		
Liechtenstein	49 (0,5) ▽	48 (0,7)	50 (0,8)	3 (1,2)			□ ■		
Litouwen	51 (0,3) △	49 (0,4)	53 (0,3)	4 (0,5)			□ ■		
Luxemburg	50 (0,2)	49 (0,2)	52 (0,4)	3 (0,4)			□ ■		
Malta	48 (0,3) ▽	45 (0,3)	50 (0,6)	4 (0,7)			□ ■		
Mexico	52 (0,2) △	50 (0,2)	53 (0,3)	3 (0,3)			□ ■		
Nederland Δ	50 (0,4)	48 (0,4)	52 (0,6)	4 (0,7)			□ ■		
Nieuw-Zeeland †	50 (0,3)	49 (0,4)	51 (0,3)	2 (0,4)			□ ■		
Noorwegen †	47 (0,3) ▽	46 (0,3)	49 (0,4)	4 (0,3)			□ ■		
Oostenrijk	49 (0,3) ▽	47 (0,3)	52 (0,3)	5 (0,4)			□ ■		
Paraguay¹	53 (0,3) △	52 (0,3)	54 (0,4)	2 (0,4)			□ ■		
Polen	50 (0,2)	48 (0,3)	52 (0,3)	4 (0,4)			□ ■		
Rusland	48 (0,2) ▽	47 (0,2)	49 (0,2)	2 (0,3)			□ ■		
Slovenië	49 (0,3) ▽	47 (0,3)	50 (0,4)	2 (0,5)			□ ■		
Slowakije²	50 (0,3) ▽	47 (0,3)	52 (0,4)	5 (0,5)			□ ■		
Spanje	50 (0,3)	48 (0,3)	52 (0,4)	4 (0,4)			□ ■		
Taiwan	46 (0,2) ▼	44 (0,2)	47 (0,2)	3 (0,3)			□ ■		
Thailand †	49 (0,3) ▽	46 (0,3)	52 (0,4)	6 (0,4)			□ ■		
Tsjechië †	50 (0,2) △	49 (0,2)	52 (0,3)	3 (0,4)			□ ■		
Zuid-Korea¹	49 (0,1) ▽	49 (0,2)	49 (0,2)	0 (0,3)			□ ■		
Zweden	47 (0,2) ▽	46 (0,3)	49 (0,3)	4 (0,4)			□ ■		
Zwitserland †	48 (0,4) ▽	46 (0,4)	51 (0,4)	5 (0,4)			□ ■		
Europees gemiddelde	50 (0,1)	48 (0,1)	52 (0,1)	3 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	49 (0,1)	52 (0,1)	3 (0,1)					

Noten:

- ▲ meer dan 3 schaalpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 schaalpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan
- ¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- ² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

Legenda:


 jongens  
 meisjes  
 De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer

De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen verwachten later deel te nemen aan ongeoorloofde protestactiviteiten groter is dan 50%

## 6 De school als leeromgeving voor burgerschap

### 6.1 Inleiding

De school biedt een leeromgeving waarin leerlingen burgerschapscompetenties kunnen verwerven. In paragraaf 6.2 wordt beschreven in hoeverre scholen mogelijkheden bieden om bepaalde burgerschapscompetenties te oefenen, en in hoeverre leerlingen gebruik maken van deze mogelijkheden. Daarbij gaat het onder meer om de mogelijkheid om een klassenvertegenwoordiger te kiezen, of zich verkiesbaar te stellen voor de leerlingenraad op school. Daarnaast komt aan bod in hoeverre leerlingen van mening zijn dat zij actief betrokken worden bij beslissingen bij hen op school, en het belang dat zij hieraan hechten. In paragraaf 6.3 wordt ingegaan op de mate waarin in de klas sprake is van een open klimaat waarin leerlingen kunnen discussiëren over politieke en maatschappelijke onderwerpen. In paragraaf 6.4, ten slotte, wordt aandacht gegeven aan de mate waarin zich in de omgeving van de school sociale spanningen voordoen, en wat bronnen zijn die deze spanningen veroorzaken.

### 6.2 School en klas als oefenplaats voor leerlingen

Leerlingen is gevraagd aan te geven of zij in het afgelopen jaar op school hebben deelgenomen aan:

- muziek- of toneelactiviteiten buiten de lessen om;
- een debat;
- het kiezen van een klassenvertegenwoordiger of leden van de leerlingenraad;
- besluitvorming over hoe zaken op school geregeld worden;
- discussiebijeenkomsten voor alle leerlingen op school;
- het zich kandidaat stellen voor de functie van klassenvertegenwoordiger of als lid van de leerlingenraad.

In tabel 6.1 is het percentage leerlingen weergegeven dat in de afgelopen 12 maanden bij de bovengenoemde activiteiten betrokken is geweest. Ongeveer drie kwart van de leerlingen in Nederland (76%) geeft aan in het afgelopen jaar aan één of meer van de genoemde activiteiten in school te hebben deelgenomen. Dit percentage is beduidend lager dan het gemiddelde percentage leerlingen dat in andere landen aan één van de activiteiten heeft deelgenomen (93%), en lager dan enig ander landelijk percentage. In vrijwel alle Europese landen is ten minste 90% van de leerlingen bij een of meer van deze activiteiten betrokken geweest. Dat geldt ook voor de meeste van de ons omringende landen, zoals Zweden, Denemarken en Engeland. Alleen in Vlaanderen, Bulgarije, Luxemburg en Malta geeft eveneens meer dan één op de tien leerlingen aan niet aan een van deze activiteiten te hebben deelgenomen. In Vlaanderen is ongeveer 16% van de leerlingen niet betrokken bij debatten en discussies, verkiezingen en besluitvormingsactiviteiten op school, maar dit percentage is niettemin aanzienlijk geringer dan in ons land (24%).

Tabel 6.1 Percentage leerlingen dat op school deelneemt aan burgerschapsactiviteiten

Land	muziek- of toneel-activiteiten buiten de lessen om	een debat	een stemming voor een klassen-vertegenwoordiger of de leerlingenraad	besluitvorming over hoe zaken op school geregeld worden	discussie-bijeenkomsten voor alle leerlingen op school	zichzelf kandidaat stellen voor klassen-vertegenwoordiger of de leerlingenraad
België (Vlaanderen) †	47 (1,8) ▼	31 (1,2) ▼	68 (2,0) ▽	36 (1,3) ▽	24 (0,9) ▼	34 (1,2) ▽
Bulgarije	66 (1,2) △	52 (1,4) △	52 (1,9) ▼	31 (1,2) ▽	40 (1,2) ▽	34 (1,1) ▽
Chili	70 (1,0) △	49 (1,7) △	89 (0,7) ▲	39 (1,1)	35 (1,0) ▽	47 (1,0) △
Colombia	71 (0,9) ▲	49 (1,3) △	90 (0,5) ▲	57 (0,9) ▲	41 (0,9) ▽	44 (0,8) △
Cyprus	69 (0,9) △	55 (0,9) ▲	71 (0,8) ▽	35 (1,2) ▽	39 (0,9) ▽	67 (1,0) ▲
Denemarken †	43 (1,4) ▼	57 (1,2) ▲	73 (1,1) ▽	44 (1,0) △	20 (0,8) ▼	49 (1,0) △
Dominicaanse Republiek	62 (1,3)	66 (1,5) ▲	61 (1,5) ▼	59 (1,1) ▲	49 (1,2) △	58 (1,2) ▲
Engeland ‡	62 (1,3)	48 (1,5) △	79 (1,2) △	55 (1,5) ▲	37 (1,4) ▽	40 (1,2)
Estland	73 (1,2) ▲	36 (1,2) ▽	75 (1,8)	24 (1,2) ▼	25 (1,3) ▼	32 (1,5) ▼
Finland	61 (1,2)	59 (1,2) ▲	83 (1,3) △	15 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	35 (1,4) ▽
Griekenland	61 (1,4)	40 (1,1) ▽	85 (1,0) △	57 (1,1) ▲	74 (1,4) ▲	68 (1,5) ▲
Guatemala¹	76 (1,0) ▲	56 (2,0) ▲	94 (0,8) ▲	63 (1,0) ▲	51 (1,2) △	56 (1,2) ▲
Hong Kong Δ	70 (1,4) △	35 (1,3) ▽	74 (1,5)	28 (1,3) ▼	34 (1,2) ▽	32 (1,3) ▼
Ierland	58 (1,2) ▽	66 (1,3) ▲	76 (2,2)	38 (1,3)	28 (1,1) ▼	25 (0,9) ▼
Indonesië	55 (1,4) ▽	41 (1,2) ▽	72 (1,4) ▽	57 (1,3) ▲	85 (1,0) ▲	26 (1,0) ▼
Italië	67 (1,1) △	50 (1,3) △	49 (2,3) ▼	34 (1,5) ▽	24 (1,5) ▼	21 (1,3) ▼
Letland	77 (1,2) ▲	55 (1,6) ▲	67 (2,5) ▽	31 (1,3) ▽	31 (1,5) ▼	39 (1,6)
Liechtenstein	48 (2,9) ▼	54 (2,6) △	74 (2,5)	27 (2,6) ▼	42 (2,5)	49 (2,5) △
Litouwen	63 (1,1) △	23 (0,9) ▼	84 (0,9) △	35 (1,1) ▽	38 (1,2) ▽	30 (1,1) ▼
Luxemburg	46 (0,7) ▼	19 (0,6) ▼	63 (0,8) ▼	25 (0,6) ▼	31 (0,7) ▼	36 (0,8) ▽
Malta	70 (1,3) △	30 (1,1) ▼	62 (1,2) ▼	29 (1,0) ▼	*	24 (0,9) ▼
Mexico	59 (0,8)	48 (1,1) △	74 (0,9) ▽	54 (0,9) ▲	41 (1,0) ▽	36 (0,7) ▽
Nederland Δ	47 (2,1) ▼	20 (2,8) ▼	52 (4,5) ▼	27 (2,5) ▼	11 (0,9) ▼	22 (2,5) ▼
Nieuw-Zeeland †	64 (1,2) △	42 (1,4)	75 (1,4)	48 (1,3) △	43 (1,1)	38 (1,1) ▽
Noorwegen †	61 (1,3)	62 (1,3) ▲	90 (0,8) ▲	58 (1,6) ▲	52 (1,3) △	62 (1,0) ▲
Oostenrijk	52 (1,4) ▽	25 (1,1) ▼	81 (0,9) △	30 (1,2) ▼	38 (1,1) ▽	57 (1,1) ▲
Paraguay¹	73 (0,9) ▲	39 (1,3) ▽	87 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	54 (1,4) ▲	58 (1,3) ▲
Polen	60 (1,3)	32 (1,2) ▼	95 (0,5) ▲	57 (1,1) ▲	67 (1,1) ▲	59 (0,9) ▲
Rusland	67 (1,0) △	34 (1,2) ▼	76 (1,4)	32 (1,2) ▽	45 (1,1)	28 (1,1) ▼
Slovenië	65 (1,3) △	41 (1,2) ▽	84 (0,8) △	28 (1,2) ▼	35 (1,4) ▽	59 (1,1) ▲
Slowakije ²	60 (1,2)	49 (1,5) △	73 (2,3)	28 (1,2) ▼	81 (1,0) ▲	43 (1,5)
Spanje	65 (1,0) △	50 (1,5) △	87 (1,0) ▲	48 (1,2) △	38 (1,3) ▽	55 (1,2) ▲
Taiwan	56 (0,8) ▽	17 (0,8) ▼	67 (0,9) ▽	43 (0,7) △	84 (0,7) ▲	32 (0,9) ▽
Thailand †	64 (1,1) △	36 (1,3) ▽	79 (0,9) △	46 (1,1) △	52 (1,1) △	36 (1,0) ▽
Tsjechië †	52 (1,2) ▽	54 (1,0) △	74 (1,9)	21 (0,9) ▼	29 (0,9) ▼	31 (1,0) ▼
Zuid-Korea ¹	23 (0,7) ▼	33 (0,9) ▼	76 (0,7)	33 (0,9) ▽	26 (0,6) ▼	33 (0,7) ▽
Zweden	59 (1,4)	42 (1,6)	85 (0,9) △	54 (1,1) ▲	53 (1,1) △	40 (1,0)
Zwitserland †	56 (1,3) ▽	56 (1,5) ▲	60 (2,0) ▼	28 (1,3) ▼	40 (1,4) ▽	34 (1,4) ▽
Europees gemiddelde	59 (0,2)	40 (0,2)	73 (0,2)	37 (0,2)	40 (0,2)	39 (0,2)
ICCS gemiddelde	61 (0,2)	44 (0,2)	76 (0,2)	40 (0,2)	43 (0,2)	42 (0,2)

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

\* Gegevens niet beschikbaar

Tabel 6.2 Invloed van leerlingen op beslissingen ten aanzien van de gehanteerde regels op school, het rooster en de gebruikte materialen

Land	Versillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun invloed op beslissingen binnen school				30	40	50	60	70
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen) †	48 (0,3) ▽	47 (0,3)	48 (0,4)	1 (0,4)					
Bulgarije	50 (0,3)	49 (0,4)	50 (0,5)	1 (0,5)					
Chili	53 (0,2) ▲	53 (0,3)	54 (0,3)	0 (0,3)					
Colombia	56 (0,2) ▲	56 (0,2)	56 (0,2)	0 (0,2)					
Cyprus	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	49 (0,3)	1 (0,4)					
Denemarken †	45 (0,2) ▼	45 (0,2)	45 (0,2)	0 (0,2)					
Dominicaanse Republiek	58 (0,2) ▲	58 (0,3)	59 (0,2)	1 (0,3)					
Engeland ‡	46 (0,3) ▼	45 (0,3)	46 (0,4)	1 (0,4)					
Estland	47 (0,2) ▽	46 (0,3)	48 (0,3)	2 (0,4)					
Finland	46 (0,2) ▼	45 (0,2)	47 (0,2)	2 (0,3)					
Griekenland	47 (0,3) ▽	47 (0,3)	48 (0,4)	1 (0,4)					
Guatemala¹	57 (0,3) ▲	57 (0,4)	57 (0,3)	0 (0,3)					
Hong Kong Δ	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,3)	0 (0,3)					
Ierland	44 (0,3) ▼	44 (0,4)	44 (0,5)	0 (0,6)					
Indonesië	59 (0,3) ▲	60 (0,3)	59 (0,3)	-1 (0,3)					
Italië	51 (0,2) △	51 (0,3)	51 (0,2)	-1 (0,3)					
Letland	49 (0,3) ▽	49 (0,4)	49 (0,3)	0 (0,5)					
Liechtenstein	46 (0,4) ▼	45 (0,5)	46 (0,7)	0 (0,8)					
Litouwen	52 (0,2) △	51 (0,3)	53 (0,3)	2 (0,4)					
Luxemburg	50 (0,1) ▽	50 (0,2)	50 (0,2)	0 (0,3)					
Malta	51 (0,2) △	50 (0,3)	51 (0,4)	1 (0,5)					
Mexico	55 (0,1) ▲	55 (0,2)	55 (0,2)	0 (0,2)					
Nederland Δ	49 (0,3) ▽	49 (0,3)	49 (0,5)	1 (0,5)					
Nieuw-Zeeland †	47 (0,3) ▽	47 (0,3)	48 (0,4)	1 (0,4)					
Noorwegen †	52 (0,2) △	52 (0,3)	52 (0,3)	0 (0,3)					
Oostenrijk	47 (0,2) ▽	48 (0,3)	47 (0,3)	-1 (0,3)					
Paraguay¹	55 (0,2) ▲	55 (0,3)	56 (0,3)	1 (0,4)					
Polen	45 (0,2) ▼	45 (0,3)	45 (0,3)	0 (0,3)					
Rusland	57 (0,4) ▲	56 (0,5)	57 (0,4)	1 (0,4)					
Slovenië	47 (0,3) ▼	46 (0,3)	47 (0,3)	2 (0,4)					
Slowakije²	49 (0,3) ▽	48 (0,3)	50 (0,4)	1 (0,4)					
Spanje	48 (0,3) ▽	48 (0,4)	48 (0,4)	0 (0,4)					
Taiwan	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,2)	1 (0,2)					
Thailand †	58 (0,1) ▲	59 (0,2)	58 (0,2)	0 (0,2)					
Tsjechië †	46 (0,2) ▼	46 (0,3)	46 (0,3)	0 (0,4)					
Zuid-Korea¹	43 (0,2) ▼	43 (0,2)	44 (0,2)	1 (0,3)					
Zweden	49 (0,2) ▽	49 (0,2)	50 (0,2)	0 (0,3)					
Zwitserland †	46 (0,3) ▼	46 (0,3)	46 (0,4)	0 (0,4)					
Europees gemiddelde	48 (0,1)	48 (0,1)	48 (0,1)	1 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)	50 (0,1)	50 (0,1)	1 (0,1)					

Noten:

▲ meer dan 3 schaalpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 schaalpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

¹ Land heeft dezelfde licting leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 6.3 Belang dat leerlingen toekennen aan actieve leerlingenparticipatie binnen school, uitgesplitst naar geslacht

Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van het belang dat zij aan een actieve deelname van leerlingen binnen school toekennen										
Land	Alle leerlingen		Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*	30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	50 (0,2)		50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,3)			■		
Bulgarije	49 (0,3) ▽		50 (0,4)	47 (0,4)	-2 (0,4)			■ □		
Chili	56 (0,2) ▲		57 (0,3)	55 (0,3)	-2 (0,3)				■ □	
Colombia	54 (0,2) ▲		54 (0,2)	54 (0,3)	0 (0,3)			■		
Cyprus	51 (0,2) △		53 (0,3)	48 (0,3)	-5 (0,4)			■ □		
Denemarken †	50 (0,2)		50 (0,2)	50 (0,3)	0 (0,4)			■		
Dominicaanse Republiek	54 (0,3) ▲		55 (0,3)	54 (0,3)	-1 (0,4)				■ □	
Engeland ‡	48 (0,3) ▽		49 (0,4)	47 (0,3)	-1 (0,5)			■ □		
Estland	50 (0,3)		52 (0,4)	48 (0,3)	-4 (0,4)			■ □		
Finland	50 (0,2)		51 (0,2)	48 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Griekenland	53 (0,3) △		54 (0,3)	51 (0,4)	-3 (0,4)				■ □	
Guatemala¹	56 (0,2) ▲		56 (0,3)	55 (0,3)	-1 (0,4)				■ □	
Hong Kong Δ	48 (0,3) ▽		48 (0,4)	48 (0,4)	0 (0,6)			■		
Ierland	51 (0,2) △		53 (0,3)	50 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Indonesië	52 (0,2) △		52 (0,3)	51 (0,2)	-1 (0,3)			■		
Italië	49 (0,2) ▽		50 (0,2)	49 (0,2)	-1 (0,3)			■		
Letland	48 (0,3) ▽		50 (0,3)	47 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Liechtenstein	47 (0,6) ▽		48 (0,7)	47 (0,8)	-1 (0,9)			■ □		
Litouwen	48 (0,2) ▽		49 (0,2)	46 (0,3)	-2 (0,3)			■ □		
Luxemburg	47 (0,2) ▼		48 (0,2)	46 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Malta	51 (0,3) △		52 (0,5)	50 (0,3)	-2 (0,6)			■ □		
Mexico	51 (0,2) △		52 (0,2)	50 (0,2)	-2 (0,3)			■ □		
Nederland Δ	47 (0,5) ▼		47 (0,5)	47 (0,7)	1 (0,7)			■		
Nieuw-Zeeland †	48 (0,3) ▽		50 (0,4)	47 (0,4)	-3 (0,5)			■ □		
Noorwegen †	52 (0,2) △		52 (0,3)	52 (0,3)	-1 (0,4)			■		
Oostenrijk	46 (0,2) ▼		46 (0,3)	45 (0,3)	-1 (0,4)			■		
Paraguay¹	54 (0,2) ▲		54 (0,3)	53 (0,3)	-1 (0,3)				■ □	
Polen	51 (0,3) △		52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Rusland	50 (0,3)		51 (0,3)	49 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Slovenië	50 (0,3)		51 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)			■ □		
Slowakije²	47 (0,2) ▼		47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)			■		
Spanje	51 (0,2) △		52 (0,3)	50 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Taiwan	51 (0,2) △		51 (0,3)	51 (0,3)	0 (0,4)			■		
Thailand †	51 (0,2) △		52 (0,2)	50 (0,3)	-2 (0,3)			■ □		
Tsjechië †	47 (0,2) ▼		48 (0,2)	46 (0,3)	-1 (0,3)			■ □		
Zuid-Korea¹	46 (0,2) ▼		47 (0,2)	45 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Zweden	49 (0,2) ▽		50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Zwitserland †	46 (0,3) ▼		47 (0,4)	46 (0,4)	-1 (0,4)			■		
Europees gemiddelde	49 (0,1)		50 (0,1)	48 (0,1)	-2 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)		51 (0,1)	49 (0,1)	-4 (0,1)					

**Noten:**

▲ meer dan 3 schaalpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 3 schaalpunten onder het ICCS gemiddelde

( ) standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 6.4 Percentage leerlingen dat verwacht vrijwilligerswerk in hun lokale gemeenschap te gaan doen

Percentage leerlingen dat waarschijnlijk of met zekerheid vrijwilligerswerk in hun eigen gemeenschap gaat doen					
Land	Alle leerlingen		Meisjes	Jongens	Verschil (jongens - meisjes)*
België (Vlaanderen) †	51 (1,1)	▼	58 (1,4)	44 (1,7)	-13 (2,3)
Bulgarije	81 (1,0)	▲	84 (1,2)	78 (1,4)	-6 (1,7)
Chili	76 (0,9)	△	80 (1,1)	72 (1,2)	-8 (1,5)
Colombia	89 (0,6)	▲	91 (0,6)	85 (1,0)	-6 (1,0)
Cyprus	77 (1,0)	▲	80 (1,1)	75 (1,5)	-5 (1,7)
Denemarken †	36 (1,1)	▼	42 (1,4)	29 (1,4)	-13 (1,7)
Dominicaanse Republiek	93 (0,6)	▲	94 (0,7)	92 (0,8)	-2 (0,9)
Engeland ‡	59 (1,0)	▽	66 (1,2)	51 (1,6)	-14 (2,1)
Estland	61 (1,2)	▽	66 (1,5)	56 (1,6)	-10 (2,0)
Finland	29 (0,9)	▼	34 (1,3)	24 (1,2)	-10 (1,7)
Griekenland	78 (0,8)	▲	82 (1,1)	75 (1,2)	-7 (1,5)
Guatemala <sup>1</sup>	91 (0,6)	▲	93 (0,7)	88 (0,9)	-4 (1,0)
Hong Kong Δ	71 (1,2)	△	75 (1,5)	67 (1,5)	-8 (2,0)
Ierland	68 (1,1)		78 (1,2)	59 (1,6)	-19 (1,8)
Indonesië	96 (0,4)	▲	96 (0,5)	95 (0,6)	-1 (0,7)
Italië	69 (1,0)	△	77 (1,4)	61 (1,3)	-17 (1,8)
Letland	65 (1,3)		68 (1,4)	62 (1,7)	-6 (1,9)
Liechtenstein	41 (2,5)	▼	43 (3,6)	40 (3,8)	-2 (5,1)
Litouwen	69 (0,8)	△	72 (1,0)	66 (1,3)	-6 (1,7)
Luxemburg	54 (0,8)	▼	56 (1,2)	53 (1,3)	-3 (1,9)
Malta	63 (1,4)	▽	60 (2,2)	65 (1,7)	5 (2,7)
Mexico	85 (0,6)	▲	86 (0,7)	84 (0,7)	-2 (1,0)
Nederland Δ	52 (2,3)	▼	62 (2,9)	41 (2,2)	-22 (2,4)
Nieuw-Zeeland †	60 (1,2)	▽	66 (1,8)	53 (1,7)	-12 (2,6)
Noorwegen †	51 (1,0)	▼	56 (1,8)	47 (1,4)	-9 (2,6)
Oostenrijk	56 (1,1)	▼	57 (1,7)	54 (1,4)	-3 (2,2)
Paraguay <sup>1</sup>	87 (0,7)	▲	89 (0,9)	85 (1,0)	-4 (1,3)
Polen	66 (1,1)		71 (1,5)	62 (1,5)	-9 (2,0)
Rusland	86 (0,7)	▲	89 (0,9)	82 (0,9)	-8 (1,2)
Slovenië	72 (1,1)	△	76 (1,3)	69 (1,6)	-7 (1,9)
Slowakije <sup>2</sup>	59 (1,2)	▽	63 (1,5)	55 (1,4)	-7 (1,7)
Spanje	67 (1,0)		71 (1,4)	62 (1,2)	-10 (1,7)
Taiwan	75 (0,8)	△	80 (0,9)	70 (1,0)	-10 (1,2)
Thailand †	90 (0,5)	▲	89 (0,6)	91 (0,7)	1 (0,8)
Tsjechië †	44 (0,9)	▼	48 (1,3)	40 (1,0)	-8 (1,6)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	62 (0,9)	▽	66 (1,1)	59 (1,2)	-8 (1,5)
Zweden	47 (1,0)	▼	52 (1,3)	43 (1,5)	-9 (2,0)
Zwitserland †	44 (1,0)	▼	49 (1,7)	39 (1,7)	-10 (2,7)
Europees gemiddelde	59 (0,2)		63 (0,3)	55 (0,3)	-8 (0,3)
ICCS gemiddelde	67 (0,2)		70 (0,2)	63 (0,2)	-7 (0,3)

Noten:

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

Tabel 6.5 Deelname van leerlingen aan maatschappelijke activiteiten volgens schoolleiders

Land	Mate waarin het merendeel van de leerlingen volgens schoolleiders de mogelijkheid heeft aan de volgende activiteiten deel te nemen (in %)															
	Activiteiten gericht op het milieu in de eigen stad of het eigen dorp		Menserechten projecten		Activiteiten gericht op mensen in achterstandssituaties		Culturele activiteiten (zoals theater, muziek of film)		Multiculturele en interculturele initiatieven in de lokale gemeenschap		Campagnes gericht op het bevorderen van het bewustzijn van mensen, zoals de Wereld Aids dag		Activiteiten gericht op het verbeteren van de leefomgeving in de eigen gemeenschap		Deelname aan sportactiviteiten	
België (Vlaanderen)†	63 (4,1)	▲	45 (4,8)	▲	68 (4,7)	▲	95 (1,5)	▲	33 (4,8)		73 (3,5)	▲	12 (2,5)	▼	88 (2,6)	△
Bulgarije	46 (4,6)		8 (2,6)	▼	24 (3,5)	▼	75 (3,7)		36 (4,8)		76 (3,4)	▲	37 (4,2)	△	85 (3,1)	
Chili	40 (3,8)	▼	15 (2,8)	▼	35 (3,7)		57 (3,7)	▼	31 (3,5)		40 (4,1)	▼	9 (1,9)	▼	74 (3,5)	▽
Colombia	57 (4,0)		40 (3,3)		16 (2,7)	▼	55 (3,4)	▼	36 (3,4)		41 (3,3)	▼	22 (3,2)		76 (3,3)	▽
Cyprus	21 (0,2)	▼	19 (0,2)	▼	11 (0,1)	▼	41 (0,3)	▼	26 (0,2)	▽	19 (0,2)	▼	13 (0,2)	▼	46 (0,3)	▼
Denemarken †	22 (3,7)	▼	24 (3,8)	▼	25 (3,8)	▼	80 (3,1)		18 (3,6)	▼	18 (3,5)	▼	26 (3,8)		74 (3,9)	▽
Dominicaanse Republiek	66 (6,7)	▲	38 (5,3)		41 (4,7)		53 (6,2)	▼	52 (6,3)	▲	74 (4,3)	▲	30 (4,1)		77 (3,9)	
Engeland‡	49 (5,3)		47 (5,1)	▲	70 (3,9)	▲	89 (3,3)	▲	40 (5,5)		66 (4,7)		24 (4,6)		96 (2,2)	▲
Estland	76 (3,8)	▲	23 (3,7)	▼	15 (2,9)	▼	99 (1,1)	▲	40 (3,9)		78 (3,5)	▲	56 (4,7)	▲	99 (0,9)	▲
Finland	39 (3,3)	▼	15 (3,2)	▼	48 (4,2)	▲	82 (2,9)	△	28 (3,7)		88 (2,6)	▲	32 (3,9)		86 (2,5)	
Griekenland	25 (3,5)	▼	10 (2,8)	▼	13 (3,4)	▼	41 (4,1)	▼	11 (2,8)	▼	22 (3,4)	▼	6 (2,1)	▼	50 (4,9)	▼
Guatemala¹	59 (4,6)		40 (4,8)		30 (4,1)		69 (4,3)		46 (4,8)	▲	44 (4,7)	▼	37 (4,7)	△	90 (2,1)	△
Hong Kong Δ	38 (6,5)	▼	14 (5,1)	▼	34 (6,5)		67 (6,4)		34 (5,5)		45 (7,4)	▼	29 (6,2)		87 (4,9)	
Ierland	40 (3,7)	▼	39 (4,6)		33 (4,3)		52 (4,4)	▼	18 (3,4)	▼	21 (3,5)	▼	10 (2,7)	▼	79 (3,9)	
Indonesië	67 (4,2)	▲	18 (3,1)	▼	47 (4,5)	▲	34 (4,1)	▼	17 (3,4)	▼	19 (3,6)	▼	34 (4,0)		79 (3,9)	
Italië	60 (4,3)	△	66 (3,6)	▲	44 (3,8)	△	82 (3,1)	△	47 (3,7)	▲	56 (3,8)		24 (3,6)		81 (2,8)	
Letland	43 (4,2)		30 (4,1)		31 (4,9)		96 (1,8)	▲	47 (4,4)	▲	53 (4,8)		65 (4,2)	▲	98 (1,2)	▲
Liechtenstein	32 (0,4)	▼	59 (0,4)	▲	59 (0,4)	▲	87 (0,3)	▲	0 (0,0)	▼	75 (0,4)	▲	13 (0,3)	▼	87 (0,4)	△
Litouwen	55 (4,3)		28 (4,2)		20 (3,3)	▼	76 (3,4)		51 (3,5)	▲	67 (4,1)	△	63 (3,9)	▲	97 (1,5)	▲
Luxemburg	23 (1,4)	▼	32 (2,2)		39 (2,3)		63 (2,2)	▼	35 (2,2)		74 (1,9)	▲	0 (0,0)	▼	75 (2,3)	▽
Malta	42 (0,9)	▽	38 (0,9)	△	48 (0,9)	▲	65 (1,0)	▽	19 (0,6)	▼	39 (0,9)	▼	13 (0,4)	▼	94 (0,1)	▲
Mexico	66 (3,4)	▲	47 (3,7)	▲	32 (3,0)		54 (3,4)	▼	40 (3,6)		60 (3,2)		32 (3,0)		67 (3,5)	▼
Nederland Δ	25 (9,4)		24 (7,2)		42 (8,8)		82 (7,7)		23 (9,3)		29 (10,3)	▼	16 (5,2)		82 (5,1)	
Nieuw-Zeeland †	46 (5,1)		40 (5,2)		54 (5,7)	▲	81 (4,2)		51 (4,5)	▲	62 (4,5)		17 (3,9)	▽	97 (0,6)	▲
Noorwegen †	38 (4,8)	▼	31 (4,1)		37 (4,5)		90 (2,8)	▲	21 (3,6)	▼	57 (5,2)		21 (4,1)		80 (3,3)	

Tabel 6.5 Deelname van leerlingen aan maatschappelijke activiteiten volgens schoolleiders (vervolg)

Land	Mate waarin het merendeel van de leerlingen volgens schoolleiders de mogelijkheid heeft aan de volgende activiteiten deel te nemen (in %)																							
	Activiteiten gericht op het milieu in de eigen stad of het eigen dorp			Menserechten projecten		Activiteiten gericht op mensen in achterstandssituaties		Culturele activiteiten (zoals theater, muziek of film)		Multiculturele en interculturele initiatieven in de lokale gemeenschap		Campagnes gericht op het bevorderen van het bewustzijn van mensen, zoals de Wereld Aids dag		Activiteiten gericht op het verbeteren van de leefomgeving in de eigen gemeenschap		Deelname aan sportactiviteiten								
Oostenrijk	32	(4,2)	▼	27	(4,3)		33	(4,6)		87	(3,2)	▲	18	(3,6)	▼	65	(4,3)		11	(3,0)	▼	84	(3,5)	
Paraguay <sup>1</sup>	82	(3,0)	▲	49	(5,0)	▲	50	(4,2)	▲	84	(3,0)	▲	59	(4,3)	▲	61	(4,2)		53	(4,4)	▲	94	(2,0)	▲
Polen	63	(4,1)	▲	51	(4,3)	▲	50	(4,1)	▲	88	(2,7)	▲	33	(4,3)		92	(2,1)	▲	22	(3,6)		92	(2,2)	▲
Rusland	80	(3,1)	▲	36	(3,0)		49	(2,8)	▲	91	(1,9)	▲	42	(3,2)	△	81	(2,8)		32	(3,6)		95	(1,2)	▲
Slovenië	68	(3,4)	▲	49	(4,6)	▲	39	(4,4)		90	(2,2)	▲	46	(3,7)	▲	85	(2,8)	▲	31	(3,4)		89	(2,7)	△
Slowakije <sup>2</sup>	74	(3,6)	▲	50	(4,5)	▲	34	(4,1)		93	(2,2)	▲	53	(4,5)	▲	63	(4,2)		36	(4,3)	△	94	(1,9)	▲
Spanje	63	(4,3)	▲	52	(4,2)	▲	44	(3,9)		86	(2,3)	▲	34	(4,1)		72	(4,0)	▲	14	(2,9)	▼	76	(3,9)	
Taiwan	34	(4,1)	▼	24	(3,9)	▼	31	(4,1)		53	(4,1)	▼	30	(4,1)		53	(4,8)		35	(4,3)		75	(3,6)	▽
Thailand †	66	(4,3)	▲	45	(4,1)	▲	46	(4,7)		71	(3,5)		59	(4,1)	▲	82	(3,4)	▲	69	(4,4)	▲	92	(2,2)	▲
Tsjechië †	74	(4,1)	▲	42	(5,0)		34	(4,7)		98	(1,0)	▲	51	(4,8)	▲	77	(4,1)	▲	29	(4,3)		87	(2,9)	
Zuid-Korea <sup>1</sup>	32	(3,6)	▼	22	(3,4)	▼	32	(3,9)		28	(3,8)	▼	16	(3,0)	▼	42	(3,8)	▼	24	(3,4)		38	(4,3)	▼
Zweden	35	(4,1)	▼	47	(4,1)	▲	34	(4,1)		92	(2,2)	▲	27	(3,3)	▽	30	(4,2)	▼	20	(3,5)	▽	81	(3,3)	
Zwitserland †	38	(6,1)	▼	15	(3,2)	▼	12	(3,2)	▼	85	(3,0)	▲	13	(2,5)	▼	52	(4,8)		13	(2,8)	▼	94	(2,1)	▲
Europees gemiddelde	47	(0,7)		35	(0,6)		36	(0,7)		81	(0,6)		31	(0,6)		59	(0,6)		25	(0,6)		84	(0,5)	
ICCS gemiddelde	50	(0,7)		35	(0,6)		37	(0,6)		74	(0,5)		34	(0,6)		58	(0,6)		27	(0,6)		82	(0,5)	

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek



Tabel 6.6 Percepties van leerlingen van het klasklimaat bij hen op school, uitgesplitst naar jongens en meisjes

Versillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun perceptie van een open klimaat bij hen in de klas										
Land	Alle leerlingen		Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*	30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	49 (0,3)	▽	51 (0,4)	48 (0,3)	-3 (0,5)			■ □		
Bulgarije	48 (0,4)	▽	50 (0,4)	46 (0,4)	-4 (0,5)			■ □		
Chili	52 (0,3)	△	54 (0,3)	51 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Colombia	50 (0,2)		51 (0,3)	50 (0,3)	-1 (0,3)			■ □		
Cyprus	51 (0,3)	△	52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)			■ □		
Denemarken †	55 (0,3)	▲	56 (0,3)	54 (0,4)	-2 (0,4)				■ □	
Dominicaanse Republiek	47 (0,3)	▽	48 (0,3)	46 (0,3)	-2 (0,3)			■ □		
Engeland ‡	53 (0,3)	▲	54 (0,4)	52 (0,4)	-3 (0,5)			■ □		
Estland	50 (0,3)		52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Finland	49 (0,2)	▽	50 (0,2)	49 (0,3)	-2 (0,3)			■ □		
Griekenland	51 (0,3)	△	52 (0,3)	50 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Guatemala¹	53 (0,2)	△	54 (0,3)	52 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Hong Kong Δ	53 (0,4)	△	54 (0,5)	52 (0,5)	-2 (0,5)			■ □		
Ierland	52 (0,3)	△	55 (0,3)	50 (0,4)	-4 (0,4)			■ □		
Indonesië	55 (0,3)	▲	56 (0,3)	53 (0,3)	-4 (0,3)			■ □		
Italië	54 (0,3)	▲	56 (0,3)	53 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Letland	51 (0,3)		52 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)			■ □		
Liechtenstein	48 (0,5)	▽	50 (0,7)	47 (0,7)	-3 (1,0)			■ □		
Litouwen	50 (0,3)		52 (0,3)	48 (0,3)	-4 (0,4)			■ □		
Luxemburg	48 (0,2)	▽	49 (0,2)	47 (0,2)	-2 (0,3)			■ □		
Malta	46 (0,2)	▼	47 (0,4)	44 (0,3)	-3 (0,4)		■ □			
Mexico	50 (0,2)		51 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Nederland Δ	49 (0,5)	▽	49 (0,5)	48 (0,5)	-2 (0,5)			■ □		
Nieuw-Zeeland †	53 (0,3)	▲	55 (0,4)	51 (0,4)	-4 (0,6)			■ □		
Noorwegen †	52 (0,3)	△	53 (0,4)	51 (0,4)	-2 (0,4)			■ □		
Oostenrijk	48 (0,3)	▽	49 (0,4)	46 (0,4)	-3 (0,4)			■ □		
Paraguay¹	49 (0,3)	▽	50 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,3)			■ □		
Polen	51 (0,3)	△	53 (0,3)	49 (0,4)	-4 (0,3)			■ □		
Rusland	49 (0,3)	▽	51 (0,3)	47 (0,3)	-5 (0,3)			■ □		
Slovenië	50 (0,3)		52 (0,3)	48 (0,4)	-4 (0,4)			■ □		
Slowakije ²	50 (0,3)		52 (0,2)	48 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Spanje	48 (0,2)	▽	50 (0,3)	46 (0,3)	-4 (0,4)			■ □		
Taiwan	50 (0,3)		52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,3)			■ □		
Thailand †	51 (0,2)	△	53 (0,2)	49 (0,3)	-4 (0,3)			■ □		
Tsjechië †	49 (0,2)	▽	51 (0,2)	47 (0,3)	-4 (0,3)			■ □		
Zuid-Korea ¹	38 (0,2)	▼	39 (0,3)	38 (0,3)	-1 (0,3)	■ □				
Zweden	51 (0,3)	△	53 (0,3)	49 (0,4)	-3 (0,4)			■ □		
Zwitserland †	48 (0,3)	▽	49 (0,3)	47 (0,4)	-2 (0,4)			■ □		
Europees gemiddelde	50 (0,1)		52 (0,1)	49 (0,1)	-3 (0,1)					
ICCS gemiddelde	50 (0,0)		51 (0,1)	49 (0,1)	-3 (0,1)					

**Noten:**

- ▲ meer dan 3 schaalpunten boven het ICCS gemiddelde
- △ significant boven het ICCS gemiddelde
- ▽ significant onder het ICCS gemiddelde
- ▼ meer dan 3 schaalpunten onder het ICCS gemiddelde
- () standaardfouten tussen haakjes
- † Land heeft niet voldaan aan de steekproeven met gebruik van vervangingsscholen
- ‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproeven met gebruik van vervangingsscholen
- Δ Land heeft niet aan de steekproeven voldaan
- <sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar
- <sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek
- \* Significante verschillen ( $p < .05$ ) zijn vetgedrukt

**Legenda:**

- jongens
- meisjes
- De breedte van de balkjes geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval per land weer
- De donkerblauwe achtergrond geeft het gebied weer dat de kans dat leerlingen het klasklimaat als open ervaren groter is dan 50%

Van alle genoemde activiteiten nemen leerlingen in ons land relatief het meest deel aan verkiezingen binnen school (52%). Vergeleken met andere landen is dit echter een zeer gering percentage. Binnen Europa wordt alleen in Italië (49%) en Bulgarije (52%) een even grote of geringere participatie van leerlingen aan verkiezingen voor een klassenvertegenwoordiger of voor de leerlingenraad gerapporteerd. In de overige Europese landen, waaronder Vlaanderen (68%), Denemarken (73%), Engeland (79%) en Zweden (85%), liggen deze percentages beduidend hoger. Ook de mate waarin leerlingen in ons land gebruik maken van het actieve kiesrecht binnen scholen (22%) achter bij andere landen. In Vlaanderen heeft 34% van de leerlingen gebruik gemaakt van de mogelijkheid om verkozen te worden tot klassenvertegenwoordiger of lid van de leerlingenraad, en in Engeland en Zweden ligt dit percentage op 40%. Van de Deense leerlingen geeft zelfs bijna de helft (49%) aan zich in het afgelopen jaar kandidaat te hebben gesteld voor een van deze posities.

Nederlandse leerlingen nemen ook verhoudingsgewijs weinig deel aan debatten en discussies, of aan besluitvormingsprocessen over de gang van zaken op school. Slechts 20% van de leerlingen geeft aan actief aan een debat op school te hebben deelgenomen. Onder Vlaamse leerlingen is de deelname aan debatten (31%) en discussies (24%) eveneens aanzienlijk kleiner dan in de meeste andere Europese landen, maar niettemin beduidend groter dan in ons land. In Engeland (48%), Denemarken (57%) en Zweden (42%) nemen gemiddeld 2 tot 3 keer zoveel leerlingen aan debatten op school deel. Voor discussiebijeenkomsten rond zaken die leerlingen aangaan, geldt dat slechts 11% van de Nederlandse scholieren hieraan in het afgelopen jaar heeft deelgenomen. Deense leerlingen (20%), maar vooral Engelse (37%) en Zweedse (53%) leerlingen, zijn daarbij relatief veel vaker bij hen op school betrokken.

### 6.3 Open klasklimaat

De mate waarin er op school sprake is van een open klasklimaat, is bepaald aan de hand van de mate waarin leerlingen van mening zijn dat:

- leraren leerlingen aanmoedigen om een eigen mening te vormen;
- leraren leerlingen aanmoedigen om hun eigen mening te verkondigen;
- leerlingen zelf actuele politieke gebeurtenissen aan dragen om hierover in de klas te discussiëren;
- leerlingen in de klas voor hun eigen mening uitkomen, ook al wijkt die af van die van de meeste andere leerlingen;
- leraren leerlingen aanmoedigen om over deze onderwerpen te praten met mensen die er een andere mening op na houden;
- als leraren onderwerpen in de klas uitleggen, ze verschillende kanten daarvan belichten.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“nooit”, “zelden”, “soms” en “vaak”). Op basis van de antwoorden is een schaal geconstrueerd die het open klasklimaat weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal is 0.76 voor alle Europese

landen samen en 0.76 voor Nederland. In tabel 6.6 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

De mate waarin het klasklimaat op Nederlandse scholen gemiddeld als open wordt gekenmerkt (schaalwaarde 49), is lager dan gemiddeld in andere landen, maar de verschillen met andere landen zijn gering. Hetzelfde geldt voor Vlaanderen (schaalwaarde 49). In de overige ons omringende landen lijkt er sprake van een grotere openheid in de klas wanneer politieke of sociale onderwerpen in de klas aan de orde komen. Zweedse leerlingen (schaalwaarde 51) ervaren in vergelijking met leerlingen in andere landen een grotere openheid om voor hun eigen mening uit te komen, en dat in geldt in nog sterkere mate voor Engelse (schaalwaarde 53) en Deense leerlingen (schaalwaarde 55).

Meisjes ervaren het klasklimaat als opener dan jongens. In ons land wordt een verschil van 2 schaalpunten tussen jongens en meisjes gerapporteerd. Dit verschil is iets geringer dan gemiddeld in andere landen (3 schaalpunten), evenals in de meeste ons omringende landen. Uitzondering vormt Denemarken, waar net als in Nederland jongens 2 schaalpunten van meisjes verschillen.

#### **6.4 Sociale spanningen in de omgeving van de school**

De mate waarin zich in de omgeving van de school sociale spanningen voordoen, is bepaald aan de hand van de volgende zaken:

- immigratie;
- slechte kwaliteit van huisvesting;
- werkloosheid;
- religieuze intolerantie;
- etnische conflicten;
- ernstige armoede;
- georganiseerde criminaliteit;
- jeugdbendes;
- kleine criminaliteit;
- seksuele intimidatie;
- drugsgebruik;
- alcoholmisbruik.

Schoolleiders is gevraagd op een 4-puntschaal (“in sterke mate”, “in redelijke mate”, “in geringe mate” en “helemaal niet”) aan te geven in hoeverre deze zaken een bron van (sociale) spanning vormen in de omgeving waarin de school zich bevindt. In tabel 6.7 is per land weergegeven welk percentage schoolleiders aangaf dat een dergelijke bron van spanning in sterke dan wel redelijke mate bij hen op school aanwezig is.

Tabel 6.7 Sociale spanningen in de lokale gemeenschap rond de school

Land	Percentage leerlingen op scholen waar schoolleiders de volgende zaken als bron voor sociale spanningen aanmerken:					
	Immigratie	Slechte kwaliteit huisvesting	Werkloosheid	Religieuze intolerantie	Etnische conflicten	Ernstige armoede
België (Vlaanderen) †	22 (3,4)	11 (2,2) ▼	14 (2,7) ▼	7 (2,1)	8 (2,3)	7 (2,0) ▼
Bulgarije	31 (3,8)	24 (3,3)	53 (4,0) △	3 (1,1) ▽	3 (1,4) ▽	28 (3,2)
Chili	26 (3,5)	36 (4,3) ▲	75 (3,8) ▲	5 (1,3)	4 (1,4) ▽	53 (4,3) ▲
Colombia	43 (3,2) ▲	55 (4,0) ▲	89 (2,4) ▲	16 (2,7) △	9 (2,2)	60 (3,6) ▲
Cyprus	26 (0,2)	23 (0,2) ▽	22 (0,3) ▼	7 (0,1) ▽	12 (0,2) △	17 (0,2) ▽
Denemarken †	13 (2,6) ▼	14 (3,0) ▼	16 (3,3) ▼	7 (2,2)	7 (2,1)	8 (2,3) ▼
Dominicaanse Republiek	60 (5,6) ▲	62 (4,3) ▲	84 (3,3) ▲	31 (6,7) ▲	25 (6,7) ▲	72 (3,9) ▲
Engeland ‡	22 (4,4)	35 (4,4) △	43 (4,4)	14 (3,8)	11 (3,4)	30 (4,3)
Estland	8 (2,1) ▼	19 (3,3) ▽	51 (4,9)	2 (0,8) ▽	3 (0,3) ▽	27 (3,2)
Finland	16 (2,6) ▽	6 (1,8) ▼	34 (2,8) ▼	7 (1,8)	4 (1,5) ▽	4 (1,5) ▼
Griekenland	26 (3,5)	14 (2,8) ▼	28 (4,1) ▼	3 (1,5) ▽	7 (2,1)	14 (2,7) ▼
Guatemala <sup>1</sup>	58 (4,6) ▲	66 (4,9) ▲	91 (2,7) ▲	36 (4,5) ▲	13 (3,2)	74 (3,9) ▲
Hong Kong	26 (5,6)	45 (6,7) ▲	70 (6,1) ▲	4 (2,7)	6 (3,3)	58 (5,8) ▲
Ierland	13 (2,6) ▼	13 (2,9) ▼	43 (4,3)	4 (1,8) ▽	5 (1,5) ▽	11 (2,9) ▼
Indonesië	7 (2,2) ▼	19 (3,4)	41 (4,7)	5 (1,9)	3 (1,8) ▽	33 (4,9)
Italië	37 (3,8) ▲	13 (2,6) ▼	42 (3,9)	4 (1,6) ▽	8 (2,0)	21 (3,2)
Letland	11 (2,8) ▼	61 (4,6) ▲	67 (3,9) ▲	1 (0,7) ▽	1 (0,9) ▽	44 (4,4) ▲
Liechtenstein	33 (0,3) △	0 (0,0) ▼	11 (0,1) ▼	21 (0,2) ▲	33 (0,3) ▲	0 (0,0) ▼
Litouwen	16 (3,3) ▽	31 (3,8)	72 (3,6) ▲	0 (0,0) ▽	1 (0,8) ▽	24 (3,3)
Luxemburg	29 (2,8)	3 (0,2) ▼	14 (2,1) ▼	0 (0,0) ▽	0 (0,0) ▽	3 (0,2) ▼
Malta	17 (0,6) ▽	16 (0,7) ▽	16 (0,7) ▼	1 (0,0) ▽	0 (0,0) ▽	3 (0,1) ▼
Mexico	46 (3,5) ▲	49 (3,5) ▲	80 (2,7) ▲	16 (2,6) △	4 (1,4) ▽	50 (3,8) ▲
Nederland	19 (9,9)	10 (5,0) ▼	11 (3,6) ▼	3 (2,1) ▽	1 (0,1) ▽	4 (2,1) ▼
Nieuw-Zeeland †	17 (3,8) ▽	22 (4,2)	22 (4,1) ▼	3 (2,2) ▽	7 (2,6)	11 (2,6) ▼
Noorwegen †	28 (4,5)	13 (2,8) ▼	13 (3,2) ▼	13 (3,4)	13 (3,1)	4 (2,0) ▼
Oostenrijk	34 (4,6) △	16 (3,3) ▽	21 (3,6) ▼	13 (3,1)	15 (3,5) △	8 (2,3) ▼
Paraguay <sup>1</sup>	56 (4,7) ▲	54 (4,7) ▲	84 (2,8) ▲	10 (2,5)	4 (1,8) ▽	73 (4,2) ▲
Polen	19 (3,1)	42 (4,0) ▲	74 (3,5) ▲	6 (1,9)	2 (0,8) ▽	32 (3,7)
Rusland	19 (2,9)	42 (4,1) ▲	64 (3,6) ▲	5 (1,9)	1 (0,5) ▽	50 (4,0) ▲
Slovenië	15 (2,9) ▼	7 (2,3) ▼	46 (4,6)	4 (1,8) ▽	5 (1,9)	19 (3,3)
Slowakije <sup>2</sup>	11 (2,7) ▼	19 (3,0) ▽	53 (4,1)	0 (0,0) ▽	6 (1,9)	16 (3,2) ▽
Spanje	30 (4,2)	15 (3,2) ▼	44 (4,1)	3 (1,3) ▽	15 (3,0) △	8 (2,4) ▼
Taiwan	6 (2,0) ▼	21 (3,2)	48 (3,7)	5 (2,1)	3 (1,4) ▽	19 (2,8) ▽
Thailand †	13 (2,5) ▼	47 (4,4) ▲	49 (4,7)	3 (1,4) ▽	1 (1,0) ▽	47 (4,5) ▲
Tsjechië †	15 (3,5) ▽	14 (3,1) ▼	54 (5,1)	4 (2,1)	16 (3,7) △	11 (3,1) ▼
Zuid-Korea <sup>1</sup>	14 (2,5) ▼	24 (3,3)	40 (4,1)	4 (1,7)	1 (0,0) ▽	25 (3,7)
Zweden	18 (3,2) ▽	4 (1,6) ▼	15 (2,8) ▼	5 (1,8)	8 (2,2)	4 (1,1) ▼
Zwitserland †	44 (4,7) ▲	13 (3,0) ▼	17 (2,9) ▼	11 (2,7)	21 (3,9) ▲	4 (1,5) ▼
Europees gemiddelde	22 (0,7)	18 (0,6)	36 (0,6)	6 (0,4)	9 (0,4)	14 (0,5)
ICCS gemiddelde	25 (0,6)	26 (0,6)	45 (0,6)	8 (0,4)	8 (0,4)	25 (0,5)

Tabel 6.7 Sociale spanningen in de lokale gemeenschap rond de school (vervolg)

Land	Percentage leerlingen op scholen waar schoolleiders de volgende zaken als bron voor sociale spanningen aanmerken:					
	Georganiseerd e misdaad	Jeugdbendes	Kleine criminaliteit	Sexuele intimidatie	Drugsgebruik	Alcohol misbruik
België (Vlaanderen) †	1 (0,0) ▼	3 (1,2) ▼	5 (1,8) ▼	1 (0,0) ▽	7 (2,0) ▼	5 (1,8) ▼
Bulgarije	8 (2,1) ▽	8 (2,3) ▼	12 (2,5) ▼	4 (1,5) ▽	4 (1,4) ▼	20 (3,0) ▼
Chili	23 (3,4) ▲	48 (3,9) ▲	60 (3,8) ▲	24 (3,5) ▲	62 (3,8) ▲	74 (3,9) ▲
Colombia	36 (3,3) ▲	45 (3,7) ▲	50 (3,7) ▲	29 (3,0) ▲	58 (3,5) ▲	63 (4,1) ▲
Cyprus	9 (0,2) ▽	22 (0,2) △	26 (0,2) △	7 (0,1)	12 (0,2) ▽	20 (0,3) ▼
Denemarken †	8 (2,4) ▽	8 (2,2) ▼	12 (2,6) ▼	0 (0,0) ▽	6 (1,7) ▼	13 (2,7) ▼
Dominicaanse Republiek	20 (3,4) △	35 (4,2) ▲	42 (5,1) ▲	19 (3,5) ▲	64 (4,5) ▲	60 (4,8) ▲
Engeland ‡	20 (4,1)	30 (4,6) ▲	43 (4,8) ▲	8 (3,0)	44 (5,0) ▲	51 (5,1) ▲
Estland	3 (1,0) ▼	7 (2,4) ▼	23 (3,7)	1 (0,7) ▽	10 (2,4) ▼	50 (4,1) ▲
Finland	1 (0,5) ▼	5 (1,5) ▼	6 (1,7) ▼	1 (0,5) ▽	5 (1,7) ▼	34 (3,5)
Griekenland	3 (1,6) ▽	10 (2,0) ▽	13 (2,0) ▼	3 (1,2) ▽	14 (2,7) ▽	13 (3,1) ▼
Guatemala <sup>1</sup>	64 (4,7) ▲	63 (4,5) ▲	69 (4,3) ▲	41 (4,9) ▲	52 (5,0) ▲	66 (4,8) ▲
Hong Kong	34 (7,4) ▲	37 (6,8) ▲	38 (6,0) ▲	15 (5,3)	45 (6,9) ▲	22 (6,0) ▼
Ierland	13 (3,1)	16 (3,5)	21 (3,8)	4 (1,9)	28 (4,3)	47 (4,5) ▲
Indonesië	2 (1,2) ▼	4 (1,6) ▼	4 (1,8) ▼	3 (1,3) ▽	6 (2,1) ▼	7 (2,4) ▼
Italië	18 (3,1)	16 (2,7)	26 (3,2)	4 (1,6) ▽	33 (3,6) ▲	39 (4,2)
Letland	6 (1,9) ▽	3 (1,4) ▼	14 (3,0) ▼	3 (1,4) ▽	3 (1,3) ▼	39 (5,0)
Liechtenstein	0 (0,0) ▼	10 (0,1) ▽	10 (0,1) ▼	0 (0,0) ▽	10 (0,1) ▼	19 (0,3) ▼
Litouwen	13 (2,9)	14 (3,0)	37 (4,0) ▲	2 (0,9) ▽	7 (2,1) ▼	39 (3,8)
Luxemburg	2 (0,1) ▼	21 (2,1)	18 (2,2) ▽	0 (0,0) ▽	25 (2,2)	33 (2,2)
Malta	6 (0,1) ▽	5 (0,3) ▼	6 (0,2) ▼	7 (0,3)	13 (0,3) ▽	13 (0,3) ▼
Mexico	34 (3,3) ▲	51 (3,6) ▲	41 (3,1) ▲	26 (2,9) ▲	40 (3,2) ▲	52 (3,3) ▲
Nederland	2 (1,8) ▼	0 (0,0) ▼	9 (4,2) ▼	0 (0,0) ▽	4 (3,2) ▼	12 (5,4) ▼
Nieuw-Zeeland †	13 (2,6)	26 (4,1)	29 (3,8)	8 (2,8)	34 (4,4) ▲	47 (4,9) ▲
Noorwegen †	9 (2,9)	19 (3,3)	33 (4,7)	7 (2,3)	27 (4,6)	28 (4,5)
Oostenrijk	7 (2,1) ▽	10 (2,8) ▽	11 (3,0) ▼	2 (1,2) ▽	7 (2,3) ▼	24 (4,2) ▼
Paraguay <sup>1</sup>	19 (5,1)	26 (5,1)	34 (4,5) ▲	16 (5,0)	33 (5,0) ▲	51 (4,4) ▲
Polen	6 (2,0) ▽	9 (2,1) ▼	18 (3,1) ▽	1 (1,0) ▽	8 (2,2) ▼	43 (4,2)
Rusland	13 (2,7)	7 (1,6) ▼	28 (3,1)	4 (1,3) ▽	17 (3,0)	47 (4,0) ▲
Slovenië	7 (2,2) ▽	12 (2,9) ▽	27 (3,5)	0 (0,0) ▽	20 (3,4)	35 (4,2)
Slowakije <sup>2</sup>	5 (1,4) ▽	19 (3,5)	23 (3,6)	0 (0,0) ▽	10 (2,6) ▼	30 (3,7)
Spanje	2 (1,7) ▼	10 (2,7) ▽	19 (3,4)	5 (1,9)	38 (4,0) ▲	45 (4,0) ▲
Taiwan	10 (2,5)	13 (2,9)	12 (2,8) ▼	10 (2,5)	12 (2,5) ▼	10 (2,6) ▼
Thailand †	66 (3,8) ▲	40 (4,0) ▲	24 (3,5)	12 (3,1)	31 (3,7) △	54 (4,4) ▲
Tsjechië †	11 (3,0)	15 (3,2)	34 (4,8) △	6 (2,2)	30 (4,2)	39 (4,9)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	5 (1,8) ▽	21 (3,1)	18 (2,8) ▽	7 (2,1)	3 (1,4) ▼	8 (1,8) ▼
Zweden	7 (2,1) ▽	12 (2,9) ▽	17 (3,0) ▽	2 (1,4) ▽	11 (2,7) ▼	13 (2,8) ▼
Zwitserland †	1 (1,0) ▼	17 (3,0)	17 (3,4) ▽	5 (2,1)	11 (3,0) ▼	21 (3,9) ▼
Europees gemiddelde	7 (0,4)	13 (0,5)	20 (0,5)	3 (0,3)	16 (0,5)	30 (0,6)
ICCS gemiddelde	13 (0,4)	19 (0,5)	24 (0,5)	7 (0,4)	22 (0,5)	35 (0,6)

**Noten:**

▲ meer dan 10 procentpunten boven het ICCS gemiddelde

△ significant boven het ICCS gemiddelde

▽ significant onder het ICCS gemiddelde

▼ meer dan 10 procentpunten onder het ICCS gemiddelde

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefisen met gebruik van vervangingsscholen

△ Land heeft niet aan de steekproefisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichte leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

De genoemde onderwerpen geven op een ruime meerderheid van de scholen in ons land niet of nauwelijks aanleiding tot sociale spanningen. Relatief de grootste bron van sociale spanning vormt de aanwezigheid van immigranten in de omgeving van de school. Ongeveer een vijfde van alle scholen (19%) geeft aan dat dit in of rondom de school aanleiding vormt tot spanningen. In veel andere landen, waaronder met name een aantal Latijns-Amerikaanse landen, is dit echter een veel grotere bron voor spanningen dan in ons land. In de ons omringende landen wordt immigratie op vergelijkbare wijze door schoolleiders als bron voor sociale spanningen aangemerkt. In Vlaanderen geeft 22% van de schoolleiders aan dat immigratie tot spanningen in en rondom de school leidt, tegenover 13% in Denemarken, 22% in Engeland en 18% in Zweden.

Daarnaast leidt op ongeveer een tiende van de scholen in ons land (de slechte kwaliteit van de) huisvesting, werkloosheid, kleine criminaliteit en alcoholmisbruik tot sociale spanningen. Deze problemen spelen in ons land echter in beduidend mindere mate dan in de meeste andere landen. Met name werkloosheid (45%) en alcoholmisbruik (35%) vormen in veel landen een belangrijke bron van spanningen in en rondom de school. In de ons omringende landen verschillen de problemen met betrekking tot huisvesting, werkloosheid, criminaliteit en alcoholmisbruik echter niet of nauwelijks van ons land. Een voorname uitzondering hierop vormt Engeland, waar ongeveer een derde van de schoolleiders aangeeft dat de school in een buurt staat waar de kwaliteit van de huisvesting (35%), armoede (30%) en jeugdbendes (30%) tot sociale onrust leiden. Daarnaast geeft 43% van de Engelse schoolleiders aan dat er sprake is van spanningen als gevolg van werkloosheid en kleine criminaliteit. Respectievelijk 44% en 51% van de schoolleiders meldt daarnaast dat drugsgebruik en alcoholmisbruik een bron van onrust in de omgeving van de school zijn.

Jeugdbendes spelen in de omgeving van de scholen in ons land geen grote rol van betekenis waar het om sociale spanningen gaat, net als intolerantie op grond van religie of etniciteit, armoede, georganiseerde misdaad, seksuele intimidatie en drugsgebruik.

In tabel 6.8 zijn scholen ingedeeld in tertielen op basis van het aantal problemen dat op deze scholen in redelijke of sterke mate spelen. Voor elk van deze groepen is de gemiddelde kennis van scholieren op de betreffende scholen weergegeven. Daaruit komt naar voren dat leerlingen op scholen met relatief weinig sociale spanningen in de buurt gemiddeld meer kennis van politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben. Deze trend is ook in Nederland zichtbaar.

Tabel 6.8 Gemiddelde kennis van leerlingen over burgerschap, afgezet tegen de sociale spanningen in de buurt van de school

Land	sociale spanningen in de buurt van de school			
	weinig	gemiddeld	veel	
België (Vlaanderen) †	518 (7,6)	523 (8,3)	500 (7,3)	
Bulgarije	482 (8,0)	479 (11,7)	433 (11,3)	▽
Chili	506 (7,8)	488 (6,9)	466 (5,0)	▽
Colombia	473 (5,3)	463 (6,2)	453 (4,8)	▽
Cyprus	452 (5,0)	457 (3,8)	445 (4,7)	
Denemarken †	597 (6,1)	577 (5,4)	560 (5,9)	▼
Dominicaanse Republiek	387 (4,8)	382 (4,7)	375 (3,5)	
Engeland ‡	554 (8,7)	518 (9,3)	508 (10,6)	▽
Estland	545 (8,1)	525 (5,4)	495 (7,8)	▽
Finland	572 (5,0)	583 (5,6)	575 (3,5)	
Griekenland	475 (10,6)	487 (5,5)	482 (7,3)	
Guatemala <sup>1</sup>	413 (6,7)	441 (9,4)	444 (5,6)	△
Hong Kong Δ	572 (14,8)	535 (15,3)	555 (8,0)	
Ierland	555 (7,0)	542 (7,2)	503 (10,7)	▽
Indonesië	450 (7,7)	423 (6,6)	427 (5,8)	▽
Italië	544 (5,2)	530 (5,4)	518 (5,6)	▽
Letland	494 (5,4)	481 (5,2)	468 (9,3)	▽
Liechtenstein	584 (4,6)	533 (8,1)	449 (6,9)	▼
Litouwen	516 (4,9)	501 (5,3)	498 (4,6)	▽
Luxemburg	500 (6,5)	481 (6,1)	463 (7,4)	▽
Malta	508 (6,1)	504 (8,6)	461 (6,8)	▽
Mexico	472 (5,6)	446 (5,9)	441 (4,6)	▽
Nederland Δ	521 (14,6)	497 (19,8)	434 (21,4)	▽
Nieuw-Zeeland †	553 (15,0)	540 (10,7)	463 (11,2)	▽
Noorwegen †	516 (7,6)	517 (6,0)	510 (6,0)	
Oostenrijk	500 (9,7)	520 (6,2)	488 (8,5)	
Paraguay <sup>1</sup>	426 (8,1)	427 (10,2)	420 (7,7)	
Polen	543 (8,6)	533 (6,8)	536 (7,7)	
Rusland	519 (7,3)	498 (7,8)	501 (8,1)	
Slovenië	516 (4,9)	517 (4,3)	513 (4,8)	
Slowakije <sup>2</sup>	541 (9,0)	526 (6,6)	516 (6,4)	▽
Spanje	512 (7,6)	513 (6,4)	489 (7,8)	▽
Taiwan	567 (4,6)	559 (4,8)	547 (5,0)	▽
Thailand †	470 (7,7)	452 (5,8)	438 (7,0)	▽
Tsjechië †	514 (6,6)	506 (5,7)	506 (5,5)	
Zuid-Korea <sup>1</sup>	576 (4,3)	567 (3,1)	553 (3,3)	▽
Zweden	548 (5,8)	536 (4,5)	529 (6,1)	▽
Zwitserland †	561 (9,5)	533 (7,6)	513 (6,2)	▽
Europees gemiddelde	527 (1,2)	518 (1,2)	498 (1,2)	▼
ICCS gemiddelde	513 (1,2)	503 (1,1)	486 (1,2)	▼

**Noten:**

▲ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **hoger** dan in laagste klasse en significant **lager** dan in de hoogste klasse

△ Gemiddelde kennis in hoogste klasse is significant **hoger** dan in laagste klasse

▽ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **lager** dan in de laagste klasse

▼ Gemiddelde kennis in middenklasse is significant **lager** dan in laagste klasse en significant **hoger** dan in de hoogste klasse

( ) standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

## 7 Factoren van invloed op de burgerschapscompetenties van leerlingen

### 7.1 Inleiding

In voorgaande hoofdstukken is naar voren gekomen dat verschillen in kennis en houdingen van leerlingen op het terrein van burgerschap samenhangen met achtergrondkenmerken van leerlingen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de relatieve invloed van achtergrondkenmerken van leerlingen en schoolfactoren op de burgerschapscompetenties van leerlingen. In paragraaf 7.2 is beschreven in hoeverre verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen van invloed zijn op de kennis van leerlingen over burgerschap en hun interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen. De relatieve invloed van deze factoren wordt daarbij afgezet tegen de mate waarin deze kenmerken in andere landen van invloed zijn op de burgerschapscompetenties van leerlingen. In paragraaf 7.3 is in aansluiting hierop gekeken naar leerling- en schoolfactoren. In paragraaf 7.4 en 7.5 wordt voor specifiek voor Nederland gekeken welke leerling- en klaskenmerken van invloed zijn op de kennis van leerlingen over burgerschap en hun houding tegenover gelijke rechten voor immigranten.

### 7.2 Achtergrondkenmerken van leerlingen die van invloed zijn op hun kennis over burgerschap en hun interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen

#### 7.2.1 Achtergrondkenmerken van leerlingen die van invloed zijn op hun kennis over burgerschap

In hoofdstuk 3 is voor de herkomst van leerlingen, de taal die zij thuis spreken, en de beroepsstatus en het opleidingsniveau van ouders aangegeven hoe deze samenhangen met de kennis van leerlingen over burgerschap. Daarnaast is weergegeven in hoeverre de kennis over burgerschap samenhangt met het cultureel kapitaal bij leerlingen thuis, de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen, en de mate waarin over de onderwerpen thuis gesproken wordt. Om de relatieve invloed van elk van deze kenmerken vast te stellen is een multiële regressieanalyse uitgevoerd (zie tabel 7.1). Daarbij zijn de achtergrondkenmerken van leerlingen als volgt gecodeerd:

- *Immigrant*: leerlingen die zelf in een ander land geboren zijn en leerlingen van wie tenminste één van de ouders in het buitenland is geboren, zijn gecodeerd als 1; alle andere leerlingen zijn gecodeerd als 0;
- *Thuis spreken van de nationale taal*: leerlingen die aangeven thuis de taal te spreken waarin de toets is afgenomen (voor ons land: het Nederlands) zijn gecodeerd als 1; leerlingen die thuis een andere taal spreken zijn gecodeerd als 0;
- *Beroepsstatus ouders*: de hoogste beroepsstatus van de beide ouders is over alle landen heen gestandaardiseerd (waarbij alle landen die aan de steekproefcriteria voldeden even zwaar zijn gewogen) met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1;



- *Opleidingsniveau ouders*: het hoogst bereikte opleidingsniveau door één van beide ouders (uitgedrukt in ISCED niveaus) is uitgedrukt in aantal jaren genoten onderwijs;
- *Cultureel kapitaal*: het aantal boeken thuis is gehercodeerd in eenheden van 100 boeken;
- *Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen*: leerlingen die aangaven dat tenminste één van de ouders behoorlijk of zeer geïnteresseerd zijn in politieke en sociale onderwerpen zijn gecodeerd als 1; leerlingen van ouders die beide niet zo of helemaal niet geïnteresseerd zijn in politieke en sociale onderwerpen zijn gecodeerd als 0;
- *Discussies met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen*: de 4-puntsschaal waarop leerlingen konden aangeven in hoeverre zij hieraan deelnemen is gehercodeerd naar drie categorieën, namelijk ‘nooit of bijna nooit’ (gecodeerd als 0), ‘maandelijks (ten minste één keer per maand)’ (gecodeerd als 1), en ‘wekelijks of dagelijks’ (gecodeerd als 2).

#### *Herkomst van leerlingen*

Uit tabel 7.1 komt naar voren dat allochtone leerlingen minder kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben dan autochtone leerlingen (verschil van 41 schaalpunten). Het gemiddelde verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen in ons land, wanneer gecontroleerd wordt voor andere achtergrondkenmerken, wijkt daarmee slechts marginaal af van het ‘bruto-effect’ van 43 schaalpunten dat in paragraaf 3.3.4 is gerapporteerd. Dat betekent dat de relatieve achterstand in burgerschapskennis niet of nauwelijks veroorzaakt wordt door een onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal, het opleidingsniveau van de ouders of het cultureel kapitaal bij hen thuis. Evenmin kunnen oorzaken voor de relatief geringere kennis bij allochtone jongeren worden gevonden in de interesse van hun ouders voor politieke en maatschappelijke onderwerpen, of hun discussies hierover thuis.

De samenhang tussen de taal die leerlingen thuis spreken en hun kennis van burgerschap is niet significant na correctie voor andere achtergrondkenmerken (tabel 7.1). Opvallend is niettemin dat de regressiecoëfficiënt negatief is. Dat betekent dat jongeren die thuis Nederlands spreken gemiddeld minder kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben dan jongeren die thuis een andere taal spreken – wanneer gecorrigeerd wordt voor onder meer de immigratiestatus van jongeren, de beroepsstatus en het opleidingsniveau van hun ouders en het cultureel kapitaal thuis. In paragraaf 3.3.4 werd eerder een positieve correlatiecoëfficiënt gerapporteerd. De reden hiervoor is voor een belangrijk deel gelegen in de samenhang van de taal die leerlingen thuis spreken met de immigratiestatus van leerlingen. De kennis van Nederlandse leerlingen die thuis geen Nederlands spreken – voor een belangrijk deel Friese leerlingen – wijkt gemiddeld nauwelijks af van de kennis van andere Nederlandse leerlingen over burgerschap. Voor autochtone leerlingen, die verreweg de grootste groep vormen, heeft de taal die thuis gesproken wordt dus geen invloed op hun kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen. Dat geldt echter niet voor de 13% allochtone leerlingen in het onderzoek. Allochtone leerlingen die zelf in Nederland geboren zijn en thuis ook Nederlands spreken hebben gemiddeld een 16 punten hogere kennisscore dan allochtone leerlingen die weliswaar in Nederland geboren zijn, maar thuis geen Nederlands spreken. Allochtone leerlingen die in een ander

land geboren zijn laten een daaraan tegengesteld patroon zien. De leerlingen die thuis Nederlands spreken hebben een lager gemiddelde kennisscore (458 punten) dan leerlingen die met hun ouders in een andere taal communiceren (489 punten). Aan dit relatief grote verschil voor allochtone leerlingen die in een ander land geboren zijn, is de negatieve regressiecoëfficiënt voor een groot deel toe te schrijven.

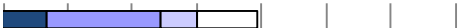




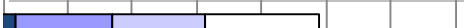


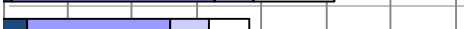



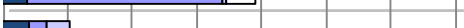
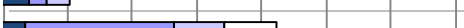
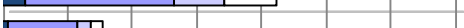
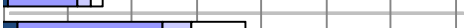


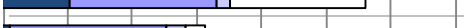

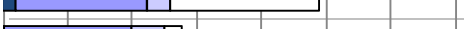



Hierdoor is de immigrantenstatus van leerlingen een betere voorspeller voor hun kennis over burgerschap dan de taal die zij thuis spreken. De relatieve invloed van beide leerlingkenmerken is daardoor ook niet goed vergelijkbaar met de invloed hiervan in andere landen. In sommige landen, waaronder Engeland, kent men bijvoorbeeld andere criteria om jongeren al dan niet als immigrant aan te merken, en is de taal die thuis gesproken wordt een betere indicator voor de invloed van de etnische en culturele achtergrond van leerlingen op hun kennis over burgerschap. Samen geven beide achtergrondkenmerken een grove indicatie van de mate waarin de herkomst van jongeren van invloed is op hun kennis over burgerschap. Tabel 7.1 laat zien dat er geen aanwijzingen zijn dat de invloed van de herkomst van leerlingen in ons land afwijkt van die gemiddeld in andere landen. Van de ons omringende landen lijkt de invloed van de herkomst van leerlingen op hun kennis over burgerschap in Zweden, Denemarken en Engeland niettemin geringer dan in ons land. In Vlaanderen lijkt de herkomst van leerlingen daarentegen verhoudingsgewijs sterker van invloed te zijn.

#### *Sociaal-economische status van leerlingen*


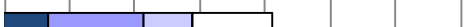
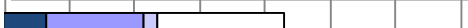




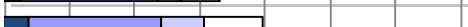


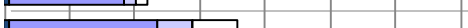
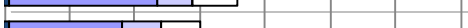

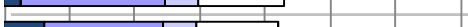


De sociaal-economische achtergrond van leerlingen, in kaart gebracht aan de hand van de beroepsstatus en het opleidingsniveau van ouders, en het cultureel kapitaal van leerlingen, hangt nauw samen met de kennis van leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen. Gecorrigeerd voor andere achtergrondkenmerken van leerlingen, hangt één standaarddeviatie op de gehanteerde schaal voor de beroepsstatus van ouders samen met 11 schaalpunten in kennis over burgerschap. Dit is minder dan het 'bruto-effect' van 18 schaalpunten, dat in paragraaf 3.2.3 naar voren kwam. De reden hiervoor is dat de beroepsstatus van de ouders samenhangt met vooral het opleidingsniveau van ouders ( $r = 0.38$ ), het cultureel kapitaal van jongeren thuis ( $r = 0.30$ ), en de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen ( $r = 0.21$ ).

Het effect van de beroepsstatus van ouders op de burgerschapskennis van jongeren is geringer dan in veel andere landen, inclusief de ons omringende landen. In Denemarken is het effect 16 schaalpunten per standaarddeviatie in de beroepsstatus van ouders, en in Vlaanderen, Engeland en Zweden zelfs 21 schaalpunten. Aangezien de beroepsstatus van ouders ook in deze landen samenhangt met andere indicatoren voor de sociaal-economische status van leerlingen, dienen deze waarden in relatie tot de effecten van het opleidingsniveau van ouders en het cultureel kapitaal beschouwd te worden. Voor het opleidingsniveau van ouders geldt dat, wanneer leerlingen op andere kenmerken niet verschillen, dit in ons land niet significant met de kennis van leerlingen over burgerschap samenhangt. Een dergelijk verschijnsel doet zich ook in enkele andere landen voor, waaronder Engeland, maar in de meeste landen is het opleidingsniveau van ouders naast hun beroepsstatus een goede voorspeller voor de kennis die hun kinderen over burgerschap verwerven. Dat geldt ook voor Denemarken en Zweden, en in mindere mate Vlaanderen.

Tabel 7.1 Achtergrondkenmerken die de kennis van leerlingen over burgerschap kunnen verklaren

Land	Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten*								Aandeel in verklaarde variantie voor verschillende (groepen) factoren
	Immigrant	Thuis spreken van nationale taal	Beroeps-status ouders	Opleidings-niveau ouders	Cultureel kapitaal (aantal boeken thuis)	Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen	Discussies met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen	Percentage verklaarde variantie	
België (Vlaanderen) †	3,9 (7,2)	52,2 (8,5)	21,1 (2,3)	1,7 (0,9)	4,4 (1,4)	5,4 (3,2)	18,1 (2,3)	20 (2,1)	
Bulgarije	10,2 (21,3)	60,0 (7,7)	28,2 (2,9)	4,6 (0,9)	6,2 (1,1)	12,0 (4,0)	8,7 (2,6)	28 (2,6)	
Chili	-1,7 (11,4)	53,8 (13,7)	19,5 (1,7)	5,2 (0,7)	4,2 (1,5)	3,2 (2,8)	13,8 (1,7)	20 (2,1)	
Colombia	-54,8 (17,2)	8,2 (11,5)	15,6 (1,8)	1,3 (0,4)	7,7 (1,9)	6,1 (2,8)	4,0 (1,4)	10 (1,5)	
Cyprus	1,7 (9,4)	34,7 (8,7)	16,4 (1,9)	5,1 (0,7)	2,6 (0,9)	12,2 (3,9)	11,1 (2,4)	13 (1,4)	
Denemarken †	-45,8 (9,4)	-19,1 (9,9)	15,8 (2,1)	3,2 (1,0)	8,2 (0,9)	15,6 (4,1)	29,2 (2,5)	24 (1,6)	
Dominicaanse Republiek	-39,4 (10,2)	-18,7 (9,7)	7,7 (1,6)	1,2 (0,5)	1,1 (1,4)	5,3 (3,2)	1,3 (2,3)	4 (1,1)	
Engeland ‡	-4,0 (8,7)	20,6 (9,1)	27,7 (3,3)	0,5 (1,3)	11,2 (1,3)	17,7 (5,6)	16,7 (2,8)	25 (3,0)	
Estland	-33,8 (8,8)	36,9 (11,1)	26,5 (2,3)	1,1 (1,0)	4,8 (1,1)	10,6 (3,9)	18,1 (3,0)	19 (2,3)	
Finland	-14,7 (13,1)	43,8 (10,5)	9,8 (1,9)	5,1 (0,9)	6,9 (1,2)	1,8 (4,3)	20,3 (2,4)	15 (1,5)	
Griekenland	-15,8 (9,0)	30,9 (11,9)	16,3 (2,9)	2,8 (0,9)	2,9 (1,0)	32,7 (4,4)	5,5 (2,5)	14 (1,7)	
Guatemala¹	-29,0 (11,0)	43,7 (9,8)	19,6 (3,8)	3,6 (0,4)	0,7 (1,5)	6,8 (3,5)	-3,9 (2,0)	20 (4,1)	
Hong Kong Δ	30,3 (5,2)	10,7 (8,8)	5,8 (3,7)	1,7 (0,8)	2,5 (1,6)	2,4 (4,8)	15,5 (3,3)	5 (1,2)	
Ierland	-25,0 (6,8)	21,4 (7,5)	20,1 (2,9)	3,6 (1,0)	9,6 (1,2)	10,0 (5,6)	21,5 (2,4)	21 (1,9)	
Indonesië	-32,4 (11,4)	-6,5 (6,2)	11,6 (1,8)	2,0 (0,6)	-2,2 (1,2)	4,9 (3,6)	7,5 (1,6)	8 (1,9)	
Italië	-6,2 (10,9)	32,6 (11,9)	18,1 (1,9)	2,3 (0,6)	6,6 (0,7)	5,6 (4,9)	14,4 (2,1)	19 (1,7)	
Letland	-1,8 (9,8)	38,7 (8,8)	8,7 (2,3)	5,3 (1,1)	5,5 (0,9)	1,1 (5,8)	16,0 (2,5)	13 (1,7)	
Liechtenstein	-14,7 (10,3)	49,5 (17,1)	26,0 (5,6)	0,7 (1,7)	5,5 (2,0)	6,8 (12,5)	8,7 (5,6)	28 (4,3)	
Litouwen	-18,5 (10,4)	19,7 (10,4)	14,7 (2,0)	5,1 (0,8)	7,0 (1,0)	7,8 (4,1)	10,0 (2,1)	16 (1,8)	
Luxemburg	-21,0 (4,4)	10,7 (5,8)	20,4 (2,3)	1,4 (0,6)	6,8 (0,6)	14,0 (4,4)	11,0 (1,7)	24 (1,7)	
Malta	-11,4 (20,5)	-0,1 (6,6)	21,5 (2,5)	2,4 (1,1)	5,6 (1,4)	14,5 (6,8)	13,9 (3,0)	14 (2,1)	
Mexico	-47,0 (9,1)	27,2 (9,4)	9,9 (1,6)	3,5 (0,4)	3,7 (1,3)	-2,2 (3,2)	8,3 (2,0)	11 (1,6)	
Nederland Δ	-40,9 (12,9)	-9,5 (7,3)	10,9 (4,6)	1,4 (1,7)	7,1 (1,9)	20,4 (6,7)	17,0 (4,8)	14 (3,2)	
Nieuw-Zeeland †	-4,8 (5,7)	49,5 (10,8)	26,1 (3,1)	4,6 (1,3)	8,1 (1,3)	17,5 (5,7)	11,7 (2,7)	18 (2,0)	

Tabel 7.1 Achtergrondkenmerken die de kennis van leerlingen over burgerschap kunnen verklaren (vervolg)

Land	Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten*								Aandeel in verklaarde variantie voor verschillende (groepen) factoren
	Immigrant	Thuis spreken van nationale taal	Beroeps-status ouders	Opleidings-niveau ouders	Cultureel kapitaal (aantal boeken thuis)	Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen	Discussies met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen	Percentage verklaarde variantie	
Noorwegen †	-24,4 (12,7)	9,3 (12,3)	16,7 (2,3)	4,7 (1,1)	7,8 (0,9)	19,5 (4,7)	15,8 (2,5)	20 (2,1)	
Oostenrijk	-13,9 (7,4)	35,0 (7,8)	15,0 (2,5)	2,6 (0,9)	6,8 (1,1)	20,5 (4,9)	17,7 (2,4)	21 (1,9)	
Paraguay <sup>1</sup>	23,8 (12,7)	36,9 (4,7)	12,2 (2,9)	2,5 (0,6)	12,0 (2,4)	6,0 (5,5)	9,6 (2,1)	21 (2,5)	
Polen	13,8 (13,8)	55,7 (17,9)	24,2 (2,7)	3,6 (1,2)	6,2 (1,1)	3,0 (5,6)	17,5 (2,3)	17 (1,8)	
Rusland	-2,5 (7,5)	36,3 (6,6)	18,3 (2,1)	2,9 (0,8)	5,1 (1,0)	10,5 (4,5)	13,6 (2,7)	14 (1,6)	
Slovenië	-14,8 (6,5)	17,1 (8,4)	17,1 (1,8)	2,2 (1,1)	3,0 (1,3)	13,8 (4,2)	18,4 (2,7)	14 (1,6)	
Slowakije <sup>2</sup>	-2,5 (19,3)	50,3 (12,2)	24,3 (2,7)	-0,1 (1,1)	8,7 (1,1)	14,2 (4,1)	9,7 (2,5)	17 (2,1)	
Spanje	-24,7 (7,0)	17,8 (8,0)	14,7 (2,0)	2,9 (0,5)	4,5 (1,0)	11,3 (3,7)	16,1 (2,2)	20 (1,9)	
Taiwan	-10,6 (19,0)	22,8 (4,6)	16,9 (2,0)	5,7 (0,8)	5,3 (0,9)	1,7 (2,6)	13,6 (1,6)	16 (1,5)	
Thailand †	22,5 (15,8)	18,1 (9,2)	17,8 (2,4)	2,5 (0,6)	1,9 (1,2)	3,4 (3,7)	8,5 (1,8)	11 (2,1)	
Tsjechië †	16,2 (12,7)	25,9 (15,5)	24,6 (2,0)	-2,4 (1,0)	10,5 (1,0)	16,4 (2,6)	12,9 (1,9)	18 (1,6)	
Zuid-Korea <sup>1</sup>	-133,1 (41,2)	43,1 (23,2)	9,2 (1,8)	3,0 (0,6)	8,2 (0,7)	4,7 (4,9)	17,0 (1,5)	15 (1,4)	
Zweden	-11,0 (10,0)	27,0 (11,5)	20,7 (2,3)	4,4 (1,2)	8,6 (1,0)	2,8 (4,2)	19,8 (3,0)	21 (2,0)	
Zwitserland †	-10,9 (5,7)	28,3 (8,6)	16,7 (2,7)	2,6 (0,8)	3,8 (1,1)	13,4 (6,6)	12,5 (2,3)	21 (2,2)	
Europees gemiddelde	-12,4 (2,3)	27,6 (1,8)	19,1 (0,4)	2,7 (0,2)	6,4 (0,2)	12,1 (0,8)	15,2 (0,4)	19 (0,3)	
ICCS gemiddelde	-16,1 (2,3)	28,1 (1,8)	18,0 (0,4)	2,9 (0,2)	5,8 (0,2)	9,7 (0,8)	13,0 (0,4)	17 (0,3)	

Noten:

() standaardfouten tussen haakjes





† Land heeft niet voldaan aan de steekproefcriteria met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefcriteria met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefcriteria voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

-  Unieke variantie verklaard door factoren van immigratiestatus en taal die thuis gesproken wordt
-  Unieke variantie verklaard door beroepsstatus en opleidingsniveau van ouders en cultureel kapitaal thuis
-  Unieke variantie verklaard door interesse van ouders en discussies thuis met betrekking tot politieke en maatschappelijke onderwerpen
-  Variantie verklaard door alle factoren

Het cultureel kapitaal van jongeren is in ons land duidelijk gerelateerd aan hun kennis over burgerschap. Gemiddeld staat een toename van ongeveer 100 boeken thuis gelijk aan een 7 punten hogere schaalscore op de kennistoets. Leerlingen die aangeven thuis 500 of meer boeken zullen naar verwachting ongeveer 35 schaalpunten hoger scoren op kennis over burgerschap hebben dan leerlingen die thuis geen of slechts enkele boeken hebben. In Zweden en Denemarken worden vergelijkbare effecten gevonden voor het cultureel kapitaal van leerlingen. In Vlaanderen is het effect van het cultureel kapitaal thuis relatief geringer dan in ons land, terwijl dit effect in Engeland juist relatief groter is dan bij ons.

De verklaarde variantie biedt mogelijkheden om het effect van de sociaal-economische status van jongeren op hun kennis over burgerschap in ons land en in de ons omringende landen op waarde te schatten. In Nederland wordt ongeveer 5% van de variantie in kennis verklaard door het cultureel kapitaal van jongeren, de beroepsstatus van ouders en het opleidingsniveau van de ouders. In de ons omringende landen is de verklaarde variantie beduidend groter, van ruim 7% in Denemarken tot 16% in Engeland. Dat betekent dat de kennis die jongeren over burgerschap opdoen in de ons omringende landen in grotere mate bepaald wordt door sociaal-economische situatie van jongeren thuis dan in ons land.

#### *Stimulerende thuisomgeving*

Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar ten aanzien van de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen en de gesprekken die leerlingen thuis hierover met hun ouders voeren. Leerlingen van wie ten minste een van de ouders behoorlijk of zelfs zeer geïnteresseerd is in politiek en maatschappij hebben gemiddeld meer kennis (verschil in schaalscore van 20 punten) dan leerlingen voor wie geldt dat beide ouders hierin niet of nauwelijks geïnteresseerd zijn. Daarnaast hebben leerlingen die vaker met hun ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen spreken, wanneer andere achtergrondkenmerken gelijk blijven, gemiddeld meer kennis over deze onderwerpen dan leerlingen die hierover niet of nauwelijks met hun ouders spreken. Dit verschil in kennis bedraagt gemiddeld 34 schaalpunten tussen leerlingen die aangeven wekelijks of dagelijks over politiek en maatschappelijke thema's met hun ouders te spreken in vergelijking met leerlingen die aangeven dit (bijna) nooit te doen.

De samenhang van deze beide kenmerken met betrekking tot de politieke en maatschappelijke oriëntatie van ouders, met de kennis van leerlingen over burgerschap is relatief groter dan in veel andere landen. De politieke en maatschappelijke oriëntatie van ouders – bestaande uit de interesse van en gesprekken met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen – verklaart in Nederland ongeveer 5% van de variantie in kennis van leerlingen over burgerschap. Hoewel dit percentage in Denemarken nog groter is, geldt voor vrijwel alle landen dat de politieke en maatschappelijke oriëntatie van ouders niet zo sterk verschillen in kennis tussen leerlingen verklaren – zeker in relatie tot de totaal verklaarde variantie door achtergrondkenmerken van leerlingen. Een stimulerend thuisklimaat waarin ouders aandacht hebben voor politieke en maatschappelijke kwesties en hierover ook met hun kinderen praten lijkt derhalve van invloed op de kennis die jongeren hierover opdoen.

### 7.2.2 *Achtergrondkenmerken van leerlingen die van invloed zijn op hun interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen*

#### *Herkomst van leerlingen*

De interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen kan slechts in geringe mate herleid worden tot verschillen in achtergrond van leerlingen (tabel 7.2). Leerlingen die uit het buitenland afkomstig zijn, blijken gemiddeld, wanneer gecontroleerd wordt voor andere achtergrondkenmerken, niet duidelijk meer of minder geïnteresseerd in politieke en maatschappelijke onderwerpen dan autochtone leerlingen. Net als in Nederland schommelt het effect van de herkomst van leerlingen in de ons omringende landen rond de 2 schaalpunten (variërend van 1.7 in Engeland tot 2.7 in Zweden). Hoewel in deze landen wel significante verschillen in het voordeel van autochtone jongeren worden gevonden, gaat het hierbij steeds om relatief kleine verschillen (ongeveer 0.2 van een standaarddeviatie). Dat neemt niet weg dat het effect daarmee in de ons omringende landen echter wel wat groter is dan gemiddeld in andere Europese landen (gemiddeld 0.14 van een standaarddeviatie).

Leerlingen die thuis Nederlands spreken hebben ook niet significant meer of minder interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen dan leerlingen die thuis een andere taal spreken, wanneer gecorrigeerd wordt voor andere achtergrondkenmerken van leerlingen. Hoewel er geen duidelijk effect wordt gevonden voor de thuistaal van leerlingen, lijkt het er niettemin op dat er eerder sprake is van een negatief effect dan van een positief effect. Deze verwachting wordt ondersteund door de resultaten die in de ons omringende landen worden gerapporteerd. In zowel Vlaanderen, Denemarken als Engeland blijkt dat leerlingen die thuis de ‘taal van het land’ spreken relatief minder interesse hebben in politieke en maatschappelijke onderwerpen dan leerlingen die thuis een andere taal spreken. De taal die thuis gesproken wordt is in deze landen een goede indicator van de herkomst van leerlingen. Dat betekent dat kinderen van migranten over het algemeen iets meer interesse hebben in de politiek en de samenleving dan kinderen van autochtone ouders. Het ‘netto’-effect is echter ook in deze landen relatief klein: van 0.15 tot 0.23 van een standaarddeviatie. Voor de meeste jongeren die in deze landen als immigrant worden aangemerkt, geldt echter dat zij thuis ook een andere taal spreken. Voor deze jongeren is er sprake van een behoorlijk effect (rond 0.4 van een standaarddeviatie in Vlaanderen en Engeland).







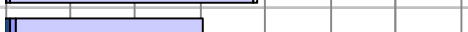
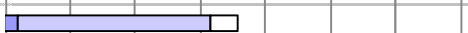

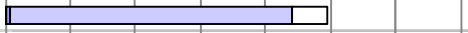
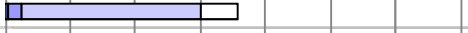
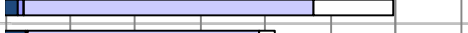
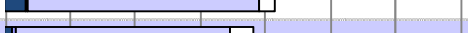



#### *Sociaal-economische status van leerlingen*

Het sociaal-economisch milieu waaruit leerlingen afkomstig zijn, is in ons land niet of nauwelijks van invloed op hun interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen. Voor de beroepsstatus en het cultureel kapitaal van ouders is er geen significante samenhang met interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen, wanneer gecorrigeerd wordt voor andere achtergrondkenmerken van leerlingen. Voor het opleidingsniveau van ouders wordt wel een klein significant netto-effect gevonden. Slechts 2,4 % van de leerlingen geeft aan dat hun ouders ten hoogste het basisonderwijs hebben afgerond. Voor de overige leerlingen geldt dat er een verschil in jaren opleiding van ten hoogste 7 jaar bestaat. Het verwachte netto-effect voor leerlingen met hoog opgeleide ouders in vergelijking met leerlingen van relatief laagopgeleide ouders is daarmee 0.14 van een standaarddeviatie, hetgeen een klein effect is. Dit geldt ook voor de invloed

Tabel 7.2      *Achtergrondkenmerken die de interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen kunnen verklaren*

Land	Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten*								Aandeel in verklaarde variantie voor verschillende (groepen) factoren
	Immigrant	Thuis spreken van nationale taal	Beroeps-status ouders	Opleidings-niveau ouders	Cultureel kapitaal (aantal boeken thuis)	Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen	Discussies met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen	Percentage verklaarde variantie	
België (Vlaanderen) †	<b>1,8</b> (0,9)	<b>-2,3</b> (0,9)	<b>-0,6</b> (0,3)	0,0 (0,1)	-0,1 (0,1)	<b>5,0</b> (0,5)	<b>4,2</b> (0,2)	18 (1,4)	
Bulgarije	-1,3 (3,5)	-0,4 (0,7)	-0,3 (0,2)	<b>-0,2</b> (0,1)	0,1 (0,1)	<b>4,3</b> (0,4)	<b>3,1</b> (0,2)	15 (1,5)	
Chili	-0,6 (1,7)	1,1 (1,8)	<b>-0,4</b> (0,1)	-0,1 (0,1)	0,0 (0,1)	<b>4,3</b> (0,3)	<b>3,0</b> (0,2)	15 (1,0)	
Colombia	<b>3,1</b> (1,5)	-2,8 (1,5)	<b>-0,9</b> (0,2)	0,0 (0,0)	0,0 (0,2)	<b>4,2</b> (0,2)	<b>2,7</b> (0,2)	13 (1,1)	
Cyprus	<b>2,6</b> (1,1)	-0,1 (1,2)	-0,2 (0,2)	0,1 (0,1)	0,2 (0,1)	<b>4,3</b> (0,5)	<b>3,7</b> (0,2)	12 (1,1)	
Denemarken †	<b>2,0</b> (0,5)	<b>-1,5</b> (0,7)	<b>0,5</b> (0,2)	-0,1 (0,1)	<b>0,4</b> (0,1)	<b>3,2</b> (0,3)	<b>5,4</b> (0,2)	33 (1,4)	
Dominicaanse Republiek	1,9 (1,4)	1,4 (1,2)	-0,3 (0,2)	-0,1 (0,1)	-0,2 (0,1)	<b>2,9</b> (0,4)	<b>2,1</b> (0,2)	6 (0,8)	
Engeland ‡	<b>1,7</b> (0,8)	<b>-2,3</b> (0,9)	0,3 (0,2)	0,1 (0,1)	<b>0,3</b> (0,1)	<b>5,8</b> (0,5)	<b>4,0</b> (0,3)	27 (2,2)	
Estland	<b>1,4</b> (0,7)	0,5 (0,7)	-0,2 (0,2)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	<b>4,0</b> (0,4)	<b>3,5</b> (0,2)	22 (1,4)	
Finland	1,7 (1,5)	-1,0 (1,4)	0,1 (0,2)	0,0 (0,1)	0,0 (0,1)	<b>5,2</b> (0,4)	<b>5,2</b> (0,3)	25 (1,6)	
Griekenland	0,1 (0,8)	-0,6 (1,0)	0,2 (0,2)	0,0 (0,1)	<b>0,3</b> (0,1)	<b>3,9</b> (0,5)	<b>3,6</b> (0,2)	16 (1,3)	
Guatemala¹	0,3 (1,1)	0,1 (0,6)	<b>-0,9</b> (0,2)	<b>-0,1</b> (0,0)	0,2 (0,2)	<b>3,6</b> (0,4)	<b>2,1</b> (0,2)	13 (1,4)	
Hong Kong Δ	<b>1,5</b> (0,4)	0,7 (0,9)	-0,2 (0,2)	0,0 (0,1)	<b>0,3</b> (0,1)	<b>3,3</b> (0,5)	<b>3,8</b> (0,3)	18 (1,6)	
Ierland	<b>3,0</b> (0,8)	0,0 (0,9)	-0,1 (0,2)	0,0 (0,1)	0,1 (0,1)	<b>5,3</b> (0,5)	<b>4,6</b> (0,2)	24 (1,3)	
Indonesië	-0,6 (0,9)	0,3 (0,3)	0,0 (0,1)	0,0 (0,0)	0,1 (0,1)	<b>3,1</b> (0,4)	<b>1,6</b> (0,2)	9 (1,1)	
Italië	0,9 (1,0)	-0,5 (1,1)	0,1 (0,2)	-0,1 (0,1)	<b>0,2</b> (0,1)	<b>3,7</b> (0,4)	<b>2,8</b> (0,2)	13 (1,1)	
Letland	<b>2,8</b> (1,1)	-0,5 (0,8)	0,0 (0,2)	-0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	<b>3,3</b> (0,6)	<b>3,1</b> (0,2)	14 (1,7)	
Liechtenstein	-0,8 (1,1)	<b>-3,3</b> (1,6)	0,7 (0,6)	0,2 (0,2)	0,4 (0,3)	<b>4,3</b> (1,6)	<b>2,9</b> (0,6)	21 (4,4)	
Litouwen	0,8 (0,7)	-0,9 (0,8)	0,0 (0,2)	0,0 (0,1)	<b>0,2</b> (0,1)	<b>4,5</b> (0,6)	<b>3,6</b> (0,2)	17 (1,5)	
Luxemburg	<b>3,3</b> (0,5)	0,4 (0,6)	0,0 (0,2)	0,0 (0,1)	0,1 (0,1)	<b>4,1</b> (0,4)	<b>3,8</b> (0,2)	17 (1,3)	
Malta	2,5 (1,6)	-0,1 (0,6)	0,1 (0,3)	0,0 (0,1)	0,2 (0,1)	<b>4,2</b> (0,6)	<b>3,3</b> (0,3)	14 (2,0)	
Mexico	<b>2,1</b> (0,9)	-1,2 (0,9)	<b>-0,4</b> (0,2)	<b>-0,2</b> (0,0)	-0,2 (0,2)	<b>4,0</b> (0,3)	<b>2,2</b> (0,2)	10 (0,9)	
Nederland Δ	2,1 (1,2)	-1,2 (0,8)	0,0 (0,3)	<b>0,2</b> (0,1)	0,2 (0,1)	<b>3,6</b> (0,7)	<b>3,9</b> (0,3)	20 (1,5)	
Nieuw Zeeland †	<b>2,4</b> (0,6)	-1,3 (0,7)	-0,1 (0,2)	0,0 (0,2)	0,1 (0,1)	<b>5,5</b> (0,6)	<b>4,2</b> (0,3)	23 (1,9)	

Tabel 7.2 Achtergrondkenmerken die de interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen kunnen verklaren (vervolg)

Land	Ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten*								Aandeel in verklaarde variantie voor verschillende (groepen) factoren
	Immigrant	Thuis spreken van nationale taal	Beroeps-status ouders	Opleidings-niveau ouders	Cultureel kapitaal (aantal boeken thuis)	Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen	Discussies met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen	Percentage verklaarde variantie	
Norwegen †	2,2 (1,4)	-1,6 (1,4)	<b>0,8</b> (0,2)	0,0 (0,1)	0,2 (0,1)	<b>4,3</b> (0,6)	<b>5,0</b> (0,2)	25 (1,9)	
Oostenrijk	0,9 (0,7)	-0,3 (0,7)	-0,1 (0,2)	0,1 (0,1)	<b>0,4</b> (0,1)	<b>4,4</b> (0,5)	<b>4,2</b> (0,2)	22 (1,5)	
Paraguay <sup>1</sup>	0,8 (1,0)	<b>-1,0</b> (0,4)	<b>-0,4</b> (0,2)	0,0 (0,1)	-0,2 (0,2)	<b>3,5</b> (0,4)	<b>2,4</b> (0,3)	11 (1,4)	
Polen	2,1 (1,9)	-1,7 (1,6)	-0,1 (0,2)	0,0 (0,1)	0,0 (0,1)	<b>4,8</b> (0,5)	<b>4,4</b> (0,2)	22 (1,4)	
Rusland	0,4 (0,6)	<b>-2,0</b> (0,7)	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	<b>0,2</b> (0,1)	<b>3,1</b> (0,4)	<b>3,4</b> (0,2)	18 (1,5)	
Slovenië	0,2 (0,8)	0,8 (0,9)	<b>-0,5</b> (0,2)	-0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	<b>3,7</b> (0,4)	<b>5,3</b> (0,3)	17 (1,4)	
Slowakije <sup>2</sup>	-2,5 (1,9)	1,4 (0,8)	-0,2 (0,2)	-0,2 (0,1)	0,2 (0,1)	<b>4,4</b> (0,4)	<b>3,6</b> (0,2)	19 (1,4)	
Spanje	<b>2,1</b> (0,7)	0,9 (0,5)	-0,4 (0,2)	0,0 (0,1)	-0,2 (0,1)	<b>3,6</b> (0,4)	<b>3,6</b> (0,2)	15 (1,4)	
Taiwan	-0,8 (1,4)	-0,1 (0,4)	<b>0,5</b> (0,2)	<b>0,2</b> (0,1)	<b>0,2</b> (0,1)	<b>3,4</b> (0,2)	<b>3,6</b> (0,2)	18 (1,0)	
Thailand †	1,1 (0,7)	0,2 (0,6)	-0,2 (0,1)	<b>-0,1</b> (0,0)	<b>0,2</b> (0,1)	<b>2,7</b> (0,5)	<b>1,7</b> (0,1)	7 (0,8)	
Tsjechië †	0,9 (1,0)	0,2 (1,1)	0,1 (0,2)	0,1 (0,1)	<b>0,3</b> (0,1)	<b>3,8</b> (0,3)	<b>4,7</b> (0,2)	25 (1,2)	
Zuid-Korea <sup>1</sup>	<b>-7,7</b> (2,8)	<b>5,2</b> (2,1)	0,2 (0,1)	<b>0,1</b> (0,1)	<b>0,3</b> (0,1)	<b>3,3</b> (0,5)	<b>3,6</b> (0,2)	18 (0,9)	
Zweden	<b>2,7</b> (0,8)	-1,1 (1,0)	0,2 (0,2)	0,1 (0,1)	<b>0,4</b> (0,1)	<b>4,5</b> (0,4)	<b>5,9</b> (0,3)	30 (1,8)	
Zwitserland †	<b>2,7</b> (0,7)	-0,1 (0,8)	-0,4 (0,2)	0,1 (0,1)	0,0 (0,1)	<b>4,7</b> (0,7)	<b>3,6</b> (0,2)	21 (1,8)	
Europees gemiddelde	<b>1,4</b> (0,2)	<b>-0,5</b> (0,2)	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	<b>0,2</b> (0,0)	<b>4,3</b> (0,1)	<b>4,0</b> (0,0)	20 (0,4)	
ICCS gemiddelde	<b>1,0</b> (0,2)	<b>-0,4</b> (0,2)	-0,1 (0,0)	0,0 (0,0)	<b>0,1</b> (0,0)	<b>4,1</b> (0,1)	<b>3,6</b> (0,0)	18 (0,3)	

Noten:

() standaardfouten tussen haakjes


† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen


‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen


Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan


<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichting leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

 Unieke variantie verklaard door factoren van immigratiestatus en taal die thuis gesproken wordt

 Unieke variantie verklaard door beroepsstatus en opleidingsniveau van ouders en cultureel kapitaal thuis

 Unieke variantie verklaard door interesse van ouders en discussies thuis met betrekking tot politieke en maatschappelijke onderwerpen

 Variantie verklaard door alle factoren



van sociaal-economische status (SES) in de ons omringende landen. Voor enkele landen wordt voor een deel van de SES-kenmerken wel een significant effect gevonden, maar het gaat hierbij steeds om relatief kleine effecten.

#### *Stimulerende thuisomgeving*

De interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen hangt daarentegen wel duidelijk samen met de interesse die leerlingen zelf in deze onderwerpen hebben. Wanneer ouders geïnteresseerd zijn in politiek en samenleving, zijn leerlingen dat zelf gemiddeld ook meer (netto 3.6 schaalpunten). Daarnaast hebben leerlingen die vaker met hun ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen praten gemiddeld ook meer interesse in deze onderwerpen dan leerlingen die dat niet of nauwelijks doen. Het gemiddelde verschil tussen leerlingen die nooit met hun ouders over deze onderwerpen praten en leerlingen die zeggen dit iedere week minstens een keer te doen, is 7.8 schaalpunten (0.78 van een standaarddeviatie). Interesse van leerlingen in politiek en samenleving lijkt daarmee sterk gestimuleerd te worden wanneer ouders hierin ook interesse hebben, en deze onderwerpen thuis regelmatig ter sprake komen.

In de laatste kolom van Tabel 7.2 is weergegeven in hoeverre de verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen de variantie in interesse tussen leerlingen kunnen verklaren. Voor Nederland ligt dit percentage op 20%, dat min of meer gelijk is aan het percentage verklaarde variantie door achtergrondkenmerken van leerlingen in Vlaanderen (18%), maar lager is dan in Denemarken (33%), Zweden (30%) en Engeland (27%). In algemene zin wordt in de verschillende Scandinavische landen een groter deel van de variantie in interesse van leerlingen door achtergrondkenmerken van leerlingen verklaard dan in andere (Europese) landen. De invloed van de achtergrond van leerlingen, en met name van de stimulerende thuissituatie, is daarmee in deze landen groter dan in ons land.

### **7.3 Leerling- en schoolkenmerken die van invloed op de kennis en actieve participatie van leerlingen**

In paragraaf 7.2 is ingegaan op de mate waarin achtergrondkenmerken van leerlingen samenhangen met de kennis van leerlingen over politieke en maatschappelijke thema's. In aansluiting daarop wordt in deze paragraaf beschreven in hoeverre leerling- en schoolkenmerken gezamenlijk van invloed zijn op de kennis die leerlingen over burgerschap verwerven. Als verklarende factoren zijn leerling- en schoolkenmerken geselecteerd die in verschillende landen met burgerschapskennis van leerlingen samenhangen (zie voorgaande hoofdstukken). Daarbij gaat het om de volgende kenmerken:

- *Achtergrondkenmerken van de leerling*: (a) geslacht van de leerling (waarbij de coëfficiënt het verschil van meisjes ten opzichte van jongens weergeeft); en (b) de taal die thuis gesproken wordt (waarbij de coëfficiënt het effect weergeeft van jongeren die thuis een andere taal spreken);
- *Sociaal-economische achtergrond van de leerling*, gemeten aan de hand van een per land gestandaardiseerde index (met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1), die is opgebouwd uit (a) de hoogste beroepsstatus

van de ouders; (b) het hoogste opleidingsniveau van de ouders; en (c) het aantal boeken thuis.

- *Facilitering en stimulering in de thuissituatie:* (a) de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen (waarbij de coëfficiënt het effect weergeeft van tenminste één ouder die behoorlijk tot zeer geïnteresseerd is in deze onderwerpen); (b) de mate waarin leerlingen met hun ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen spreken (op een 3-puntsschaal: (bijna) nooit (0), maandelijks (1) en wekelijks of dagelijks (2)); en (c) de mate waarin leerlingen gebruik maken van media om zich te informeren over politieke en maatschappelijke onderwerpen (op een 4-puntsschaal: (bijna) nooit (0), maandelijks (1), wekelijks (2) en dagelijks (3));
- *Achtergrondkenmerken van de school:* (a) de leerlingenpopulatie in termen van sociaal-economische achtergrond (naar schoolniveau geaggregeerde index met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1 per land); (b) locatie van de school (waarbij de coëfficiënt het effect weergeeft van een school in een omgeving met 15.000 of meer inwoners); en (c) de mate van sociale spanningen in de directe omgeving van de school (per land gestandaardiseerd met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1);
- *Burgerschap als leeromgeving op school:* (a) de gemiddelde betrokkenheid van leerlingen bij school (per land gestandaardiseerd met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1); (b) open klasklimaat (naar schoolniveau geaggregeerde percepties van leerlingen met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1 per land); (c) percentage leerlingen per school dat heeft aangegeven tenminste één keer in het afgelopen jaar aan verkiezingen binnen de school of de klas te hebben deelgenomen.

Met behulp van een multilevel analyse per land is de relatieve invloed nagegaan van deze leerling- en schoolkenmerken op de kennis van leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen. De eerste drie (groepen) kenmerken – te weten ‘achtergrondkenmerken van de leerling’, ‘sociaal-economische achtergrond van de leerling’ en ‘facilitering en stimulering in de thuissituatie’ – zijn daarbij op leerlingenniveau in de analysemodellen opgenomen. De laatste twee groepen kenmerken – te weten ‘achtergrondkenmerken van de school’ en ‘burgerschap als leeromgeving op school’ – zijn op schoolniveau in de modellen opgenomen. De analyses voor alle landen gezamenlijk zijn weergegeven in tabel 7.3. In tabel 7.4 zijn de uitkomsten per land weergegeven.

### 7.3.1 *Achtergrondkenmerken van leerlingen*

In tabel 7.4 zijn de uitkomsten voor de drie groepen leerlingenkenmerken weergegeven. Hierin komt naar voren, aansluitend bij de uitkomsten in paragraaf 3.2.1, dat jongens en meisjes in ons land –wanneer gecorrigeerd wordt voor andere leerling- en schoolkenmerken– niet sterk verschillen waar het om hun kennis over burgerschap gaat. In de meeste andere landen, waaronder ook Engeland en Zweden, is dit wel het geval (tabel 7.3 en 7.4). In Vlaanderen en Denemarken worden daarentegen, net als in Nederland, geen duidelijke kennisverschillen voor het geslacht van leerlingen gevonden.

Leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken hebben gemiddeld minder kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen (ruim 20 schaalpunten) dan Nederlands sprekende leerlingen (tabel 7.4). Zoals in paragraaf

7.2 aangegeven is het land van herkomst voor ons land een betere indicator dan de taal die gesproken wordt (vanwege het aandeel Friese leerlingen hierin). Het gevonden effect voor taal is daarmee een onderschatting van het effect voor culturele en etnische diversiteit, en om die reden ook niet geheel vergelijkbaar met de (gemiddeld grotere) verschillen die in de ons omringende landen worden gerapporteerd.

Gecorrigeerd voor andere leerling- en schoolkenmerken hangt de sociaal-economische achtergrond van leerlingen niet (sterk) samen met hun kennis over burgerschap. In vrijwel alle andere landen wordt wel een dergelijke relatie gevonden, waaronder ook in elk van de ons omringende landen. In zowel Denemarken, Engeland als Zweden wordt een verschil van rond de 20 schaalpunten (variërend van 19 schaalpunten in Denemarken tot 24 schaalpunten in Zweden) per standaarddeviatie in sociaal-economische status gerapporteerd. In Vlaanderen is het verschil in kennis op grond van de sociaal-economische achtergrond van leerlingen geringer (8 schaalpunten per standaarddeviatie), maar niettemin groter dan in ons land.

### 7.3.2 *Facilitering en stimulering vanuit de thuissituatie*

Een opvallende bevinding in vergelijking met paragraaf 7.2 is dat in de multilevel analyses geen samenhang wordt gevonden tussen de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen en de kennis die leerlingen over deze onderwerpen opdoen. Hetzelfde geldt voor de relatie tussen kennis over burgerschap en de mate waarin leerlingen thuis met hun ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen spreken. Uit de regressieanalyses in paragraaf 7.2 kwam naar voren dat beide kenmerken met de kennis van leerlingen over burgerschap samenhangen. In vergelijking met andere landen bleken de interesse van ouders, en gesprekken thuis met ouders, voor ons land goede indicatoren voor de kennis die leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen opdoen.

Het feit dat beide factoren in de multilevel analyse niet langer significant zijn hangt vermoedelijk samen met het feit dat in de multilevel analyse eveneens is opgenomen in hoeverre leerlingen zelf media raadplegen om zich te informeren over politiek en samenleving. Deze factor is relatief een betere voorspeller dan de interesse van ouders en de gesprekken met ouders thuis. Dit suggereert dat jongeren meer over politiek en maatschappij weten doordat zij hierover zelf, via de krant of de televisie, informatie vergaren. De neiging om zich hierin te verdiepen wordt mogelijk (mede) gestimuleerd door de interesse van ouders. Daarnaast is het mogelijk dat, wanneer ouders interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben, er bij hen thuis ook faciliteiten aanwezig zijn om zich in deze onderwerpen te verdiepen, zoals een krantenabonnement, of dat vaker nieuws- en actualiteitenprogramma's op TV worden gekeken.

Voor de ons omringende landen geldt eveneens dat het gebruik van de media door jongeren samenhangt met de kennis die zij op het terrein van burgerschap verwerven. In tegenstelling tot ons land, zijn daarnaast ook de gesprekken met ouders over politieke en maatschappelijke onderwerpen een belangrijke indicator voor de kennis van jongeren over burgerschap (tabel 7.4). Gemiddeld in andere landen zijn de gesprekken met ouders ook de beste voorspeller voor de kennis over

Tabel 7.3 Factoren die van invloed zijn op de kennis van leerlingen over burgerschap (multilevel analyse)

Verklarende factoren	Gemiddeld effect over alle deelnemende landen				Aantal landen waar de betreffende factor al dan niet van invloed is		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	positief effect	geen effect	negatief effect
<b>Achtergrondkenmerken van leerlingen</b>							
Geslacht (meisje)	20,5 (0,7)	12,9 (0,6)	12,9 (0,6)	12,8 (0,6)	25	10	0
Gebruik van een andere taal thuis	-25,9 (1,8)	-22,6 (1,6)	-22,3 (1,6)	-22,2 (1,6)	1	8	26
<b>Thuisituatie van leerlingen</b>							
Sociaal economische achtergrond (index)	17,8 (0,4)	12,8 (0,3)	11,4 (0,3)	11,5 (0,3)	31	4	0
Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke kwesties	5,6 (0,7)	1,9 (0,7)	1,7 (0,7)	1,7 (0,7)	4	29	2
Discussie met ouders over politieke en maatschappelijke kwesties	9,1 (0,4)	5,9 (0,4)	5,9 (0,4)	5,9 (0,4)	22	11	2
Gebruik media over politieke en maatschappelijke kwesties	7,5 (0,3)	4,9 (0,3)	5,0 (0,3)	4,9 (0,3)	28	7	0
<b>Leercontext van individuele leerlingen</b>							
Verwachte toekomstige onderwijsloopbaan		8,8 (0,2)	8,7 (0,2)	8,7 (0,2)	34	1	0
Open klimate voor discussies		9,1 (0,3)	9,0 (0,3)	8,6 (0,3)	28	7	0
Stemmen voor klassevertegenwoordiger of leerlingenraad		17,0 (0,6)	16,9 (0,6)	16,9 (0,7)	29	6	0
<b>Schoolkenmerken</b>							
Leerlingenpopulatie			16,2 (0,8)	14,6 (0,8)	25	10	0
Ligging van de school (platteland)			-1,0 (1,4)	-0,4 (1,3)	1	33	1
Sociale spanningen in de buurt			-2,9 (0,6)	-2,3 (0,6)	0	32	3
<b>Leercontext op school</b>							
Betrokkenheid van leerlingen bij school				1,5 (0,6)	5	29	1
Schoolklimaat				6,1 (0,7)	12	23	0
Percentage leerlingen dat deelneemt aan verkiezingen op school				0,0 (0,0)	2	32	1

**Noten:**

() standaardfouten tussen haakjes

Significante coëfficiënten ( $p < 0.05$ ) zijn **vetgedrukt**

\* de gerapporteerde coëfficiënten hebben betrekking op alle landen met uitzondering van Nederland, Hong Kong, Liechtenstein en Luxemburg. In de laatste drie kolommen (aantal landen waar de betreffende factor al dan niet van invloed is, zijn de gegevens van Nederland wel meegenomen.

Tabel 7.4 Achtergrondkenmerken van leerlingen, hun thuissituatie en hun individuele leercontext die van invloed zijn op de kennis van leerlingen over burgerschap (multilevel analyse per land)

Land	Achtergrondkenmerken van leerlingen		Thuissituatie van leerlingen				Leercontext van individuele leerlingen		
	Geslacht (meisje)	Gebruik van een andere taal thuis	Sociaal-economische achtergrond (index)	Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke kwesties	Discussie met ouders over politieke en maatschappelijke kwesties	Gebruik media over politieke en maatschappelijke kwesties	Verwachte toekomstige onderwijs-loopbaan	Open klasklimaat voor discussies	Stemmen voor klassevertegenwoordiger of leerlingenraad
België (Vlaanderen) †	-1,5 (3,6)	-32,9 (5,1)	8,3 (1,7)	-3,5 (3,4)	9,7 (2,0)	6,0 (1,5)	3,0 (0,8)	0,2 (0,2)	13,4 (3,2)
Bulgarije	9,6 (3,6)	-18,4 (6,8)	8,4 (2,8)	0,2 (4,7)	0,9 (2,3)	6,8 (2,0)	3,9 (0,7)	14,9 (2,3)	5,0 (4,3)
Chili	2,4 (3,2)	-44,9 (14,2)	10,1 (2,1)	0,5 (3,0)	6,5 (1,5)	8,9 (1,5)	5,2 (0,7)	8,2 (1,6)	18,1 (3,2)
Colombia	4,1 (2,5)	-8,1 (8,1)	7,6 (1,4)	0,3 (2,3)	-1,3 (1,5)	3,4 (1,5)	4,4 (0,8)	15,6 (1,3)	23,5 (2,8)
Cyprus^	27,3 (3,5)	-19,0 (6,4)	18,2 (1,7)	6,6 (3,6)	3,4 (2,3)	5,6 (1,5)	8,6 (0,7)	10,8 (1,5)	31,4 (3,5)
Denemarken †	5,3 (2,9)	-33,7 (7,0)	18,8 (2,1)	5,6 (3,9)	15,8 (2,1)	7,2 (1,4)	11,7 (0,9)	12,7 (1,7)	20,3 (3,3)
Dominicaanse Republiek	21,7 (2,7)	2,0 (8,3)	2,0 (1,8)	4,5 (2,4)	-2,8 (1,8)	3,4 (1,1)	3,0 (0,6)	14,0 (1,3)	13,4 (2,8)
Engeland ‡	10,7 (4,0)	-20,9 (5,7)	20,5 (2,4)	-3,0 (4,4)	9,5 (2,6)	3,1 (1,5)	8,0 (1,3)	16,2 (2,4)	24,5 (4,4)
Estland	16,3 (4,1)	-46,3 (12,3)	11,9 (2,0)	3,7 (4,0)	10,8 (3,0)	1,8 (2,5)	11,2 (0,9)	0,6 (2,3)	7,6 (4,7)
Finland	27,9 (3,8)	-41,4 (9,2)	19,6 (2,1)	-4,7 (5,4)	16,9 (3,3)	4,4 (2,0)	6,4 (1,0)	0,5 (1,7)	21,2 (3,9)
Griekenland	19,5 (4,4)	-25,2 (8,8)	12,6 (2,4)	12,4 (4,1)	4,2 (2,4)	-1,0 (1,7)	10,3 (1,1)	15,2 (1,8)	36,2 (4,6)
Guatemala¹	-4,4 (2,7)	-11,9 (5,2)	8,1 (1,9)	3,8 (3,4)	-4,1 (2,1)	-1,3 (1,9)	1,1 (0,6)	11,0 (1,6)	19,5 (3,2)
Ierland	2,5 (3,9)	-36,5 (6,2)	16,5 (2,0)	-7,5 (4,4)	13,0 (2,3)	-0,1 (1,4)	10,3 (1,2)	12,1 (1,7)	11,3 (4,0)
Indonesië	12,9 (2,2)	9,7 (3,4)	2,6 (1,5)	-0,5 (3,3)	-0,1 (1,5)	6,1 (1,7)	3,6 (0,5)	8,4 (1,4)	3,7 (2,5)
Italië	9,0 (3,2)	-34,2 (6,7)	15,2 (1,9)	1,9 (4,9)	8,3 (2,1)	5,8 (2,2)	10,3 (0,9)	12,3 (1,7)	-0,6 (4,9)
Letland	17,6 (4,5)	-25,9 (8,4)	9,4 (2,7)	-2,1 (5,7)	9,0 (2,9)	1,7 (2,4)	8,1 (1,2)	6,1 (2,3)	11,2 (4,9)
Litouwen	17,3 (3,7)	-10,1 (8,4)	11,2 (1,8)	3,2 (4,7)	0,8 (2,1)	4,5 (2,0)	14,7 (1,0)	1,2 (1,7)	13,9 (4,0)
Malta^	22,5 (6,0)	-18,8 (6,1)	8,6 (1,7)	1,5 (3,5)	7,2 (2,0)	5,6 (1,5)	5,9 (0,8)	6,0 (1,5)	11,5 (3,6)
Mexico	19,3 (3,1)	8,4 (10,5)	6,2 (1,9)	-8,0 (3,6)	3,0 (2,7)	4,6 (1,4)	5,7 (0,6)	6,7 (1,5)	12,0 (2,7)
Nederland Δ	8,0 (5,7)	-20,1 (9,1)	4,3 (2,5)	4,4 (3,0)	0,0 (0,2)	8,3 (2,5)	11,3 (3,9)	1,1 (0,2)	2,5 (4,8)
Nieuw-Zeeland†	14,9 (3,5)	-37,1 (5,3)	12,3 (1,7)	3,6 (4,3)	4,0 (1,9)	5,1 (1,6)	14,0 (1,0)	11,0 (1,6)	16,2 (3,6)
Noorwegen †	11,3 (3,5)	-37,7 (6,5)	19,1 (2,0)	9,8 (5,1)	5,4 (3,2)	5,1 (2,2)	8,5 (1,1)	14,0 (2,8)	42,5 (6,4)
Oostenrijk	12,1 (4,3)	-47,5 (5,4)	8,1 (2,9)	14,0 (4,7)	7,6 (2,6)	5,8 (1,7)	6,7 (1,0)	8,0 (1,7)	16,1 (4,2)

Tabel 7.4 Achtergrondkenmerken van leerlingen, hun thuissituatie en hun individuele leercontext die van invloed zijn op de kennis van leerlingen over burgerschap (multilevel analyse per land) (vervolg)

Land	Achtergrondkenmerken van leerlingen		Thuisituatie van leerlingen				Leercontext van individuele leerlingen		
	Geslacht (meisje)	Gebruik van een andere taal thuis	Sociaal-economische achtergrond (index)	Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke kwesties	Discussie met ouders over politieke en maatschappelijke kwesties	Gebruik media over politieke en maatschappelijke kwesties	Verwachte toekomstige onderwijsloopbaan	Open klasklimaat voor discussies	Stemmen voor klassevertegenwoordiger of leerlingenraad
Paraguay <sup>1</sup>	14,2 (4,3)	-4,0 (4,3)	9,1 (2,1)	-1,7 (3,7)	5,7 (2,2)	2,3 (1,9)	6,6 (0,7)	10,3 (2,0)	13,3 (4,1)
Polen	20,3 (4,2)	-5,6 (20,2)	18,4 (2,2)	-14,7 (4,6)	11,9 (2,7)	5,1 (2,6)	13,6 (1,1)	6,9 (2,0)	38,4 (4,6)
Rusland	5,8 (3,4)	-19,8 (7,4)	10,0 (1,5)	4,6 (3,0)	1,2 (2,4)	3,8 (1,6)	9,5 (0,7)	11,5 (1,9)	3,7 (3,4)
Slovenië	18,3 (3,5)	-19,8 (6,6)	14,2 (1,7)	7,9 (4,1)	9,8 (2,9)	8,5 (1,9)	16,6 (1,0)	9,1 (1,8)	18,5 (3,5)
Slowakije <sup>2</sup>	5,5 (3,6)	-32,1 (10,3)	6,8 (1,9)	7,2 (3,6)	4,5 (2,3)	1,2 (2,0)	12,4 (1,0)	9,1 (1,7)	12,9 (3,5)
Spanje	10,9 (3,6)	-19,3 (6,7)	7,7 (2,0)	5,8 (3,2)	9,3 (1,9)	3,5 (1,5)	9,1 (0,7)	1,9 (1,8)	20,7 (3,4)
Taiwan	14,8 (3,2)	-13,4 (4,5)	12,0 (1,8)	-0,4 (3,6)	4,2 (1,7)	11,0 (1,9)	16,2 (1,1)	8,6 (1,9)	19,8 (3,2)
Thailand†	27,3 (2,8)	8,5 (6,3)	0,7 (1,8)	-2,3 (3,7)	-5,7 (1,7)	9,3 (2,0)	5,0 (0,8)	10,5 (1,4)	9,0 (3,9)
Tsjechië †	8,2 (2,4)	-20,6 (10,0)	8,4 (1,5)	9,2 (2,8)	3,8 (1,6)	9,2 (1,5)	13,7 (0,7)	5,2 (1,2)	16,1 (2,5)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	12,8 (4,6)	-24,7 (24,5)	13,2 (2,0)	1,1 (5,8)	12,2 (2,2)	6,7 (1,6)	14,6 (1,5)	0,1 (1,8)	29,1 (2,6)
Zweden	13,1 (4,5)	-43,8 (6,6)	24,2 (2,2)	-6,6 (5,1)	10,5 (2,9)	9,2 (2,5)	10,6 (1,4)	12,5 (2,4)	9,6 (3,9)
Zwitserland †	5,2 (3,4)	-28,4 (5,2)	10,0 (1,9)	3,9 (4,2)	5,7 (2,4)	5,6 (2,0)	2,3 (0,7)	1,1 (1,9)	11,2 (4,7)
Europees gemiddelde	13,2 (0,8)	-27,6 (1,7)	13,2 (0,4)	2,0 (0,7)	8,2 (0,6)	4,7 (0,3)	9,4 (0,3)	7,8 (0,4)	16,7 (0,8)
ICCS gemiddelde	12,8 (0,6)	-22,2 (1,6)	11,5 (0,3)	1,7 (0,7)	5,9 (0,4)	4,9 (0,3)	8,7 (0,2)	8,6 (0,3)	16,9 (0,7)

**Noten:**

Significante coëfficiënten ( $p < 0.05$ ) zijn **vetgedrukt**

() standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

^ Gebaseerd op twee klassen per school

burgerschap ( $B = 5.9$ ) naast het sociaal-economische milieu van leerlingen (tabel 7.3).

### 7.3.3 *Leerbereidheid en betrokkenheid van leerlingen*

De leerbereidheid en motivatie van leerlingen is gemeten aan de hand van de het aantal jaren dat leerlingen verwachten onderwijs te zullen volgen. De inschatting die leerlingen maken van het nog te volgen aantal jaren onderwijs wordt echter mede gekleurd door de cognitieve capaciteiten van leerlingen, en de aanwezige randvoorwaarden binnen het gezin om verder te studeren. Doordat (onderwijssystemen in) landen onderling sterk ten aanzien hiervan kunnen verschillen, maakt dit een vergelijking met andere landen lastig. Voor Nederland geldt dat deze factor sterk met de kennis van leerlingen over politieke en maatschappelijke kwesties samenhangt (ruim 11 schaalpunten per extra jaar onderwijs) (tabel 7.4) (zie ook paragraaf 7.4.1).

De betrokkenheid van leerlingen bij onderwijs over politieke en maatschappelijke onderwerpen is tevens in kaart gebracht aan de hand van de mate waarin leerlingen bij hen op school een open klasklimaat ervaren en deelnemen aan verkiezingen voor klassenvertegenwoordigers of de leerlingenraad. Leerlingen die vinden dat er in hun klas ruimte is om voor hun mening uit te komen in discussies hebben gemiddeld ook iets meer kennis. Het gaat hierbij, in vergelijking tot andere landen, echter om een relatief klein effect ( $B = 1.1$  voor Nederland versus  $B = 8.6$  gemiddeld in andere landen). De samenhang tussen het ervaren klasklimaat en kennis van burgerschap kan door zowel individuele factoren als klas- en schoolkenmerken worden veroorzaakt. Wat betreft individuele factoren hangt de perceptie van het open klasklimaat met name (licht) samen met het geslacht, het cultureel kapitaal en de verwachte verdere onderwijsloopbaan van leerlingen. Aangezien voor elk van deze factoren in de multilevel analyse wordt gecontroleerd, is het aannemelijk dat klas- en schoolfactoren bijdragen aan het klasklimaat zoals dat door leerlingen ervaren wordt. Op schoolniveau doet zich met name een (klein) verschil voor tussen vmbo-scholieren en anderzijds havo- en vwo-scholieren in de mate waarin het klasklimaat als open wordt ervaren. De verschillen lijken in eerste instantie hierop terug te voeren (zie verder paragraaf 7.4).

Betrokkenheid bij democratische processen op school via verkiezingen op school voor leerlingenvertegenwoordigers hangt niet samen met de kennis die leerlingen verwerven over politieke en maatschappelijke onderwerpen, wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen ( $B = 2.5$ ). In veel andere landen, waaronder de ons omringende landen wordt wel een dergelijk effect gerapporteerd, met relatief grote effecten in Denemarken ( $B = 20.3$ ) en Engeland ( $B = 24.5$ ).

**Tabel 7.5** Schoolkenmerken en de factoren ten aanzien van de leercontext op school die van invloed zijn op de kennis van leerlingen over burgerschap (multilevel analyse per land)

Land	Schoolkenmerken			Leercontext op school		
	Leerlingen- populatie	Ligging van de school (platteland)	Sociale spanningen in de buurt	Betrokkenheid van leerlingen bij school	Schoolklimaat	Percentage leerlingen dat deelneemt aan verkiezingen op school
België (Vlaanderen) †	49,4 (8,4)	4,1 (7,1)	-0,2 (0,4)	0,2 (0,3)	2,6 (0,7)	0,2 (0,2)
Bulgarije	25,7 (7,7)	-6,0 (8,9)	3,6 (4,1)	12,9 (4,8)	17,1 (6,4)	-0,2 (0,2)
Chili	23,6 (3,7)	5,6 (6,7)	-3,2 (3,6)	-1,2 (2,9)	5,8 (4,5)	0,3 (0,2)
Colombia	16,0 (4,3)	-2,7 (6,2)	-0,6 (3,2)	0,4 (3,1)	2,2 (4,6)	0,4 (0,3)
Cyprus <sup>^</sup>	1,9 (2,5)	1,6 (5,0)	-0,8 (2,0)	2,4 (2,4)	6,2 (2,1)	0,2 (0,2)
Denemarken †	13,3 (3,1)	-10,6 (5,2)	0,4 (2,3)	-0,9 (2,3)	-3,1 (3,1)	0,0 (0,1)
Dominicaanse Republiek	9,6 (4,5)	-8,8 (6,3)	-2,4 (2,7)	6,0 (2,9)	5,6 (3,4)	-0,3 (0,2)
Engeland ‡	11,1 (6,1)	-0,8 (7,8)	-5,5 (4,9)	2,3 (3,7)	18,2 (4,0)	0,1 (0,2)
Estland	9,5 (4,7)	-1,0 (6,7)	-13,1 (4,4)	-3,7 (3,5)	6,5 (4,5)	0,1 (0,2)
Finland	1,4 (3,2)	5,7 (5,5)	2,0 (2,3)	0,2 (2,4)	5,2 (2,4)	-0,3 (0,1)
Griekenland	2,8 (6,4)	-10,9 (8,5)	4,1 (7,8)	1,5 (4,8)	10,2 (5,2)	-0,4 (0,3)
Guatemala <sup>1</sup>	25,9 (4,2)	-6,5 (6,5)	2,8 (2,9)	-0,3 (2,8)	6,2 (3,5)	0,0 (0,2)
Ierland	22,4 (5,1)	0,0 (8,7)	-5,4 (5,2)	1,4 (5,1)	6,4 (4,4)	0,0 (0,2)
Indonesië	10,4 (3,8)	-5,4 (6,6)	-2,2 (3,3)	6,6 (4,0)	10,9 (3,6)	0,3 (0,3)
Italië	7,3 (3,4)	1,8 (5,3)	-3,1 (2,5)	-2,3 (2,5)	-2,3 (2,6)	-0,1 (0,1)
Letland	3,9 (6,0)	-11,1 (10,5)	-6,2 (4,8)	-2,2 (5,6)	11,7 (5,2)	0,0 (0,2)
Litouwen	5,5 (4,4)	-3,2 (7,7)	-5,8 (3,7)	-3,3 (5,0)	-2,4 (5,2)	0,0 (0,2)
Malta <sup>^</sup>	31,8 (6,7)	10,8 (13,1)	-6,2 (4,8)	16,9 (4,5)	-3,2 (6,3)	0,3 (0,2)
Mexico	21,7 (4,2)	-1,9 (7,1)	-4,4 (2,9)	-8,3 (3,5)	12,5 (3,8)	0,1 (0,2)
Nederland Δ	60,2 (15,8)	20,7 (14,7)	-3,6 (1,3)	0,6 (1,0)	-2,8 (3,0)	0,0 (0,3)
Nieuw-Zeeland †	25,5 (4,4)	26,1 (9,8)	-5,2 (3,9)	2,1 (5,1)	16,3 (4,8)	-0,1 (0,1)
Noorwegen †	3,7 (2,9)	2,8 (7,0)	2,7 (3,0)	-3,2 (4,7)	-0,2 (5,9)	-0,1 (0,2)
Oostenrijk	20,5 (2,8)	1,0 (7,3)	-3,3 (3,5)	-1,3 (3,5)	1,8 (3,7)	0,3 (0,3)
Paraguay <sup>1</sup>	17,8 (5,2)	6,8 (9,2)	-1,5 (3,7)	-7,5 (3,9)	6,9 (5,3)	0,1 (0,2)
Polen	8,9 (4,5)	2,1 (7,7)	-1,2 (3,7)	6,8 (2,9)	5,7 (3,3)	0,5 (0,4)
Rusland	6,3 (6,6)	2,8 (9,6)	0,1 (4,8)	3,9 (5,3)	19,5 (6,1)	-0,2 (0,3)
Slovenië	-4,5 (2,3)	-9,1 (5,4)	-3,3 (2,6)	-0,1 (2,5)	1,7 (2,4)	0,3 (0,2)
Slowakije <sup>2</sup>	17,3 (3,8)	-0,8 (8,0)	4,9 (4,8)	5,5 (5,4)	1,7 (4,5)	-0,4 (0,2)
Spanje	17,0 (3,6)	-4,2 (7,4)	-1,9 (2,8)	1,1 (3,2)	3,7 (3,3)	0,4 (0,1)
Taiwan	15,9 (3,0)	-7,6 (8,3)	-3,3 (2,4)	1,1 (2,4)	-4,6 (3,3)	0,2 (0,3)
Thailand †	10,1 (4,4)	0,8 (9,1)	-5,0 (4,0)	4,4 (3,6)	16,2 (5,4)	0,3 (0,3)
Tsjechië †	23,7 (2,4)	5,3 (4,7)	-3,9 (1,9)	-1,6 (1,9)	3,7 (2,6)	-0,1 (0,1)
Zuid-Korea <sup>1</sup>	2,9 (2,1)	4,1 (6,2)	-3,1 (1,7)	3,7 (1,8)	0,0 (2,1)	-0,2 (0,2)
Zweden	11,8 (3,2)	-3,8 (6,6)	-1,4 (2,6)	1,4 (2,4)	6,0 (3,3)	-0,2 (0,2)
Zwitserland †	26,1 (3,3)	0,7 (7,9)	-7,2 (5,0)	4,9 (3,6)	13,2 (3,6)	-0,2 (0,2)
Europees gemiddelde	14,6 (0,8)	-1,4 (1,4)	-2,5 (0,7)	2,0 (0,7)	5,3 (0,7)	0,0 (0,0)
ICCS gemiddelde	14,6 (0,8)	-0,4 (1,3)	-2,3 (0,6)	1,5 (0,6)	6,1 (0,7)	0,0 (0,0)

**Noten:**

Significante coëfficiënten ( $p < 0.05$ ) zijn **vetgedrukt**

( ) standaardfouten tussen haakjes

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

<sup>1</sup> Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

<sup>2</sup> Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

<sup>^</sup> Gebaseerd op twee klassen per school



Tabel 7.6 Totale variantie en verklaarde variantie in kennis over burgerschap per land

Land	Totale variantie	% variantie tussen scholen	Variantie zonder controlevariabelen		% variantie verklaard door het model		Variantie binnen scholen		Variantie tussen scholen	
			Binnen scholen	Tussen scholen	Binnen scholen	Tussen scholen	10.000	5.000	5.000	10.000
België (VL.)†	6773	44	3790	2982	10	69				
Bulgarije	9876	48	5099	4777	18	73				
Chili	7537	31	5178	2359	12	81				
Colombia	6190	28	4439	1751	15	60				
Cyprus	8534	6	8029	505	29	71				
Denemarken †	9767	16	8206	1561	28	69				
Dominicaanse Republiek	4575	22	3553	1022	16	57				
Engeland ‡	10828	35	7038	3790	21	78				
Estland	8207	24	6263	1945	22	69				
Finland	6918	9	6287	631	22	35				
Griekenland	10038	26	7391	2647	28	44				
Guatemala¹	5773	40	3460	2312	9	75				
Ierland	10466	35	6812	3654	22	64				
Indonesië	4328	38	2702	1626	11	46				
Italië	7564	16	6352	1212	28	47				
Letland	6726	27	4909	1817	18	48				
Litouwen	6470	19	5216	1254	30	50				
Malta	9700	52	4682	5019	12	85				
Mexico	7050	31	4836	2214	13	68				
Nederland Δ	8751	53	4094	4658	8	39				
Nieuw Zeeland †	11985	41	7060	4925	18	69				
Noorwegen †	8639	9	7900	740	31	51				
Oostenrijk	8820	27	6413	2406	18	69				
Paraguay¹	8004	39	4904	3101	16	69				
Polen	9751	23	7486	2266	27	68				
Rusland	7438	40	4432	3006	20	39				
Slovenië	7254	9	6609	645	31	31				
Slowakije²	8069	31	5592	2477	21	60				
Spanje	7218	28	5204	2014	22	68				
Taiwan	9308	21	7348	1960	28	77				
Thailand †	5325	34	3507	1817	21	61				
Tsjechië †	7758	26	5743	2014	19	80				
Zuid-Korea¹	6666	7	6199	466	27	69				
Zweden	10009	18	8245	1764	24	75				
Zwitserland †	6573	40	3945	2628	9	62				

**Noten:**

† Land heeft niet voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

‡ Land heeft nagenoeg voldaan aan de steekproefseisen met gebruik van vervangingsscholen

Δ Land heeft niet aan de steekproefseisen voldaan

¹ Land heeft dezelfde lichter leerlingen in het onderzoek betrokken, maar aan het begin van het daarop volgende schooljaar

² Nationale selectie dekt niet geheel de criteria van het internationale onderzoek

#### 7.3.4 Achtergrondkenmerken van de school

Op schoolniveau is de leerlingenpopulatie van invloed op de gemiddelde kennis die leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben (Tabel 7.5). Daarbij gaat het om een groot verschil in kennis tussen leerlingen die op een school zitten met relatief veel leeftijdgenoten uit lagere sociaal-economische thuissituatie en leerlingen uit klassen met een hoge sociaal-economische status (60 schaalpunten per standaarddeviatie). Dit komt neer op een verwacht verschil in kennis van ongeveer 200 schaalpunten tussen leerlingen die in de 5% klassen zitten met de gemiddeld laagste sociaal-economische status tegenover leerlingen in de 5% klassen met de hoogste sociaal-economische status. Met name hierdoor doen zich tussen scholen relatief grotere verschillen voor in ons land dan in veel andere landen (tabel 7.6).

In ons land wordt dit verschil mede veroorzaakt door verschillen in schooltypen. In het vmbo is de gemiddelde sociaal-economische status van leerlingen lager dan in het havo en vwo. In Vlaanderen, waar men eveneens differentieert naar schooltypen, wordt eveneens een relatief groot effect (zij het kleiner dan in ons land) van de samenstelling van de leerlingenpopulatie op kennis over burgerschap gevonden. In de overige ons omringende landen waar selectie op latere leeftijd plaatsvindt (of waarin binnen eenzelfde onderwijstype gedifferentieerd wordt) zijn deze effecten beduidend kleiner. In Engeland is geen duidelijke samenhang tussen de leerlingenpopulatie op school en kennis over burgerschap gevonden. In Denemarken (13 schaalpunten per standaarddeviatie) en Zweden (12 schaalpunten per standaarddeviatie) worden dergelijke effecten wel gevonden, maar zijn deze beduidend geringer dan in ons land.

De geografische ligging van de school (in termen van stedelijke ontwikkeling) blijkt niet samen te hangen met de kennis die leerlingen over burgerschap hebben verworven. Scholen op het platteland verschillen –gemiddeld genomen– niet sterk van scholen in verstedelijkte gebieden. Nederland wijkt hierin niet af van de meeste ons omringende landen. In Vlaanderen, Engeland en Zweden –evenals in nagenoeg alle andere landen die aan het onderzoek deelnamen– is er geen eenduidige relatie tussen de ligging van de school en de kennis van leerlingen over burgerschap. Alleen in Denemarken en Nieuw-Zeeland wordt wel een dergelijke relatie gerapporteerd. Waar leerlingen in Denemarken juist in stedelijke gebieden gemiddeld genomen meer kennis over burgerschap verwerven, geldt dit in Nieuw-Zeeland voor leerlingen op het platteland.

Sociale spanningen in de omgeving beïnvloeden in vrijwel alle landen evenmin de kennis die leerlingen verwerven over politieke en maatschappelijke onderwerpen. Nederland vormt hierop – samen met Tsjechië en Estland – echter een uitzondering. Scholen die naar mening van de schoolleider in buurten staan waar sociale spanningen relatief groter zijn, hebben ook leerlingen die gemiddeld minder kennis over burgerschap opdoen. De relatie tussen burgerschapskennis en sociale spanningen rondom de school is echter verhoudingsgewijs klein (4 schaalpunten per standaarddeviatie).

### 7.3.5 *Burgerschap als leeromgeving op school*

In tabel 7.5 is eveneens weergegeven in hoeverre de betrokkenheid van leerlingen bij de school, de mate waarin leerlingen samen het klimaat in de klas als open ervaren, en het percentage leerlingen dat deelneemt aan verkiezingen op school van invloed is op de burgerschapskennis van leerlingen. Gecorrigeerd voor de individuele betrokkenheid van leerlingen op deze drie kenmerken (zie 7.3.3), wordt er geen (aanvullend) effect van deze klas- en schoolkenmerken op burgerschapskennis gevonden. Dit geldt niet alleen voor ons land, maar meer algemeen ook voor de ons omringende landen. De enige uitzondering hierop vormt de relatie tussen een open klasklimaat en burgerschapskennis op scholen in Vlaanderen en Engeland.

## 7.4 **Factoren van invloed op de kennis over burgerschap op Nederlandse scholen**

Om na te gaan in hoeverre de kennis van vmbo- en havo/vwo-leerlingen verschilt, wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondkenmerken en de thuissituatie van leerlingen, is een multilevel analyse uitgevoerd (zie tabel 7.7). Hierin zijn de verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen, die in paragraaf 7.3 zijn beschreven als controlevariabelen in de analyses meegenomen. Daarnaast is zowel de interesse van ouders als de interesse van jongeren in politieke en maatschappelijke onderwerpen in de analyse betrokken, evenals het geloof in eigen politieke kunnen van jongeren (Model 1). Deze groepen kenmerken zijn achtereenvolgens aan het analysemodel toegevoegd om het ‘netto-effect’ van het schooltype te bepalen (Model 2). Aansluitend zijn een aantal klaskenmerken aan het model toegevoegd om na te gaan in hoeverre deze de verschillen tussen vmbo- en havo/vwo-leerlingen kunnen verklaren (Model 3). Model 4 bestaat uit alleen significante voorspellers van de kennis die leerlingen over burgerschap opdoen.

### 7.4.1 *Achtergrondkenmerken van leerlingen*

In de multilevel analyses (Model 1) is de relatieve invloed van de achtergrondkenmerken van leerlingen op hun kennis over burgerschap onderzocht. In overeenstemming met de eerdere vergelijkingen, wordt er in de multilevel analyses geen effect van geslacht op burgerschapskennis gevonden wanneer de samenhang tussen beide gecorrigeerd wordt voor andere kenmerken van leerlingen. Ook de taal die thuis gesproken wordt, hangt niet significant samen met de kennis van leerlingen over burgerschap – ondanks een relatief hoge regressiecoëfficiënt. De voornaamste reden hiervoor is de heterogeniteit van deze groep leerlingen (zie ook paragraaf 7.3.1).

De door leerlingen verwachte verdere onderwijsloopbaan blijkt wel significant met de door hen opgedane burgerschapskennis samen te hangen. Dat wil zeggen dat leerlingen die verwachten later een universitaire opleiding af te ronden, gemiddeld over meer kennis over burgerschap beschikken dan leerlingen die verwachten slechts het voortgezet onderwijs of het mbo af te ronden. Het is niettemin lastig dit eenduidig te interpreteren, aangezien in de verwachte af te ronden opleiding verschillende facetten een rol spelen. Enerzijds zullen meer intelligente leerlingen een grotere kans hebben een hogere vorm van onderwijs af te ronden dan

leerlingen die minder begaafd zijn. Daarnaast spelen echter ook eigenschappen als doorzettingsvermogen, zelfvertrouwen en ambitie vermoedelijk een rol. Ook verwachtingen van ouders, of van de docent, kunnen mede richtinggevend zijn in de verwachtingen die leerlingen hier zelf van hebben.

Naast de hoogst verwachte af te ronden opleiding hangt ook het cultureel kapitaal van leerlingen thuis samen met hun kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen. Leerlingen met een groter cultureel kapitaal hebben gemiddeld ook meer kennis over burgerschap. Het cultureel kapitaal, gemeten aan de hand van het aantal boeken thuis, geeft voor een deel waarschijnlijk het belang weer dat ouders aan kennis hechten, en is naar verwachting indicatief voor een brede interesse bij ouders.

Het opleidingsniveau van ouders hangt, overeenkomstig de bevindingen in paragraaf 7.2, niet samen met de burgerschapskennis van leerlingen. Een voorname reden hiervoor is dat het opleidingsniveau van ouders gerelateerd is aan het cultureel kapitaal bij leerlingen thuis (zie ook paragraaf 7.2.1). Eerder is in paragraaf 7.2.1 aangegeven dat, in vergelijking tot de overige indicatoren voor de sociaal-economische achtergrond van leerlingen, het cultureel kapitaal in ons land de relatief beste voorspeller voor de burgerschapskennis van leerlingen is.

#### *7.4.2 Interesse van leerlingen en hun ouders in burgerschap*

In model 1 is behalve voor achtergrondkenmerken van leerlingen ook gecontroleerd voor de interesse van leerlingen en hun ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen, en de ‘politieke *self-efficacy*’ van leerlingen.

De interesse die ouders hebben in politieke en maatschappelijke onderwerpen hangt samen met de kennis over burgerschap die hun zoon of dochter heeft verworven. Voor een deel hangt de interesse van ouders in politiek en maatschappij samen met het cultureel kapitaal thuis. Beide factoren geven weer dat wanneer leerlingen thuis meer vertrouwd zijn met politieke en maatschappelijke onderwerpen hun kennis hierover ook groter is. Dat zou kunnen gebeuren doordat thuis vaker over politiek wordt gesproken, vaker naar actualiteitenprogramma's op televisie wordt gekeken of andere activiteiten plaatsvinden waaraan leerlingen bewust deelnemen of zijdelings bij betrokken worden. Op die wijze komen jongeren thuis in aanraking met politieke en maatschappelijke ontwikkelingen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat door de interesse die er thuis voor bestaat, jongeren hieraan zelf ook een groter belang toekennen, en daardoor eerder zelf op zoek zullen gaan naar informatie over politieke en maatschappelijke onderwerpen, of hierin een grotere interesse stellen wanneer dit op school behandeld wordt. Dit wordt ondersteund door het feit dat jongeren wiens ouders politiek geïnteresseerd zijn zelf, via de krant of de televisie, ook vaker informatie over politieke en maatschappelijke onderwerpen vergaren (zie ook paragraaf 7.3.2).

Tabel 7.7 Factoren die verschillen in kennis over burgerschap verklaren

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Coefficient	(se)	Coefficient	(se)	Coefficient	(se)	Coefficient	(se)
<b>Constante</b>	<b>468.01</b>	<b>(15.04)</b>	<b>512.42</b>	<b>(13.50)</b>	<b>487.95</b>	<b>(14.60)</b>	<b>519.87</b>	<b>(10.84)</b>
<i>Leerlingenmerken</i>								
Geslacht (meisje)	8.59	(5.72)	8.45	(5.66)	8.50	(5.72)		
Gebruik van de Nederlandse taal thuis	16.13	(10.23)	15.66	(10.36)	15.90	(10.47)		
Verwachte toekomstige onderwijsloopbaan	12.72	(4.14)	12.44	(4.14)	12.39	(4.15)	12.20	(4.12)*
Cultureel kapitaal thuis	6.90	(2.33)	6.71	(2.35)	6.48	(2.34)	7.33	(2.46)*
Hoogste opleiding ouders	2.11	(3.43)	2.07	(3.42)	2.14	(2.91)		
Beroepsstatus ouders	0.03	(0.18)	0.03	(0.17)	0.03	(0.17)		
Interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen	7.03	(2.97)	7.14	(2.97)	7.17	(2.99)	6.45	(2.94)*
Interesse van de leerling in politieke en maatschappelijke onderwerpen	-0.44	(0.24)	-0.45	(0.25)	-0.44	(0.25)		
Geloof in eigen politieke kunnen bij de leerling	0.26	(0.21)	0.27	(0.21)	0.26	(0.20)		
<i>Klaskenmerken</i>								
VMBO schooltype			-67.91	(14.66)	-63.29	(16.76)	-49.85	(18.17)*
Open klasklimaat voor discussies					-4.28	(2.93)		
Cultureel kapitaal in de klas					-11.11	(6.31)		
Gemiddeld opleidingsniveau ouders in de klas					23.55	(12.02)	23.81	(11.68)*
Gemiddelde beroepsstatus ouders in de klas					2.70	(19.41)		
Interesse leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen in de klas					-2.10	(3.33)		

### 7.4.3 Invloed van de klas en school

In model 2 is nagegaan in hoeverre de burgerschapskennis van vmbo-leerlingen gemiddeld afwijkt van de kennis van havo- en vwo-leerlingen. Tabel 7.7 laat zien dat vmbo-leerlingen gemiddeld een lagere kennis over burgerschap van 68 punten hebben – wanneer rekening wordt gehouden de achtergrond van leerlingen en hun thuissituatie. In paragraaf 3.2.2 is eerder eveneens aangegeven dat leerlingen in het havo en vwo (gemiddeld 540 punten) beduidend meer kennis over burgerschap hebben dan leerlingen in het vmbo (gemiddeld 459 punten). Het gemiddelde ‘netto-verschil’ is daarmee ruim 10 schaalpunten kleiner dan het eerder gerapporteerde ‘bruto-verschil’ van 81 schaalpunten. Dat betekent dat een deel van het verschil in toetsscores te verklaren is door de achtergrondfactoren van leerlingen in beide schooltypen. Ten aanzien van zowel het gebruik van het Nederlands thuis, de verwachte toekomstige onderwijsloopbaan, het cultureel kapitaal thuis en de hoogste opleiding van de ouders zijn er gemiddeld verschillen tussen leerlingen in enerzijds vmbo en anderzijds havo-vwo waarneembaar. Hetzelfde geldt ook voor de interesse van ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen. Van de havo- en vwo-leerlingen geeft bijvoorbeeld 57% van de leerlingen aan dat hun ouders hierin redelijk geïnteresseerd zijn, en 16% dat hun ouders hierin zelfs zeer geïnteresseerd zijn. Voor leerlingen in het vmbo gaat het hierbij om respectievelijk 46% en 15% van hun ouders.

Hoewel een deel van de verschillen tussen vmbo en havo/vwo door achtergrondkenmerken van leerlingen en hun thuissituatie kunnen worden verklaard, blijft niettemin een groot verschil in gemiddelde kennisscores tussen leerlingen van de verschillende schooltypen bestaan. Dit verschil blijft bovendien grotendeels ongewijzigd wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren op klasniveau: het klasklimaat, het cultureel kapitaal van leerlingen in de klas, het gemiddelde opleidingsniveau van ouders, en de gemiddelde interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen. Van deze vier factoren blijkt alleen het gemiddelde opleidingsniveau van ouders samen te hangen met de kennis van leerlingen over burgerschap.

Het open klasklimaat – als enige factor die eenvoudig door de school te beïnvloeden is – blijkt niet significant samen te hangen met de kennis van leerlingen over politieke en maatschappelijke onderwerpen. Dit wijst erop dat de invloed van de school gering is als het gaat om het bevorderen van kennis, dan wel dat andere factoren in de klas of in school hieraan een bijdrage leveren.

## 7.5 Factoren van invloed op de houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor immigranten

Om na te gaan in hoeverre de houding van vmbo- en havo/vwo-leerlingen ten aanzien van gelijke rechten voor immigranten verschilt, wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondkenmerken en de thuissituatie van leerlingen, is een multilevel analyse uitgevoerd. Hierin zijn de dezelfde leerlingen- en klaskenmerken als controlevariabelen in de analyses meegenomen als in paragraaf 7.4. Daarbij zijn verschillende groepen

kenmerken achtereenvolgens aan het analysemodel toegevoegd (zie tabel 7.8).

#### 7.5.1 Achtergrondkenmerken van leerlingen

Eerder kwam in hoofdstuk 4 naar voren dat meisjes over het algemeen positiever staan tegenover gelijke rechten voor immigranten dan jongens. Dit verschil bedraagt ongeveer 3 schaalpunten. In de multilevel analyse (model 1) is de relatieve invloed van geslacht op de houding van leerlingen tegenover immigranten onderzocht. In overeenstemming met de uitkomsten uit paragraaf 4.3.2, is de houding van meisjes positiever dan die van jongens tegenover gelijke rechten voor immigranten. Het verschil tussen jongens en meisjes (2.8 schaalpunten in model 1) is vergelijkbaar met het eerder gevonden ‘ongecorrigeerde’ verschil tussen beide seksen. Wanneer eveneens wordt gecontroleerd voor de thuissituatie van leerlingen, het schooltype en klaskenmerken, verandert het verschil tussen jongens en meisjes niet of nauwelijks (2.6 schaalpunten in model 3). Het verschil in houding tegenover gelijke rechten voor immigranten tussen jongens en meisjes wordt derhalve nauwelijks beïnvloed door verschillen in de persoonlijke- of in de schoolsituatie van jongens en meisjes.

In paragraaf 4.3.2 kwam eerder naar voren dat er een groot verschil bestaat tussen autochtone en allochtone jongeren ten aanzien van hun houding tegenover gelijke rechten voor immigranten. Jongeren die zelf uit het buitenland afkomstig zijn staan beduidend positiever tegenover gelijke rechten dan autochtone jongeren (verschil van 11 schaalpunten). In vergelijking tot jongeren die in Nederland geboren zijn, maar wiens ouders uit het buitenland afkomstig zijn, is dit verschil met autochtone jongeren iets kleiner, maar eveneens relatief groot (7 schaalpunten). In de multilevel analyses is, analoog aan de analyse die in paragraaf 7.4 is gerapporteerd, de taal die thuis gesproken wordt in de analyses meegenomen. De bij hen thuis gesproken taal blijkt significant samen te hangen met de houding die jongeren tegenover immigranten hebben (verschil van 5.1 schaalpunten in model 1). Dit verschil is beduidend lager dan het eerder gerapporteerde verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen. Dat wordt echter slechts voor een klein deel veroorzaakt doordat andere leerlingkenmerken samenhangen met de taal die bij hen thuis gesproken wordt. Het verschil is met name het gevolg van het feit dat de taal die thuis gesproken wordt slechts ten dele weerspiegelt of het om autochtone dan wel allochtone leerlingen gaat.

De door leerlingen verwachte verdere onderwijsloopbaan blijkt eveneens significant samen te hangen met hun houding tegenover immigranten. Leerlingen die verwachten later een universitaire opleiding af te ronden, staan gemiddeld positiever tegenover immigranten staan dan leerlingen die verwachten slechts het voortgezet onderwijs of het mbo af te ronden. Het gaat hierbij, zeker in vergelijking tot het geslacht of de herkomst van leerlingen echter om een relatief klein effect. Ook dit effect blijft min of meer constant wanneer eveneens voor de thuissituatie van jongeren, het schooltype en klaskenmerken gecorrigeerd wordt.

Tabel 7.8 Factoren die verschillen in houding tegenover gelijke rechten voor immigranten verklaren

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
	Gemiddelde (se)	Gemiddelde (se)	Gemiddelde (se)	Gemiddelde (se)	Gemiddelde (se)
Constante	49.05 (1.21)	48.77 (1.11)	48.38 (1.19)	48.16 (1.09)	48.81 (1.12)
<i>Leerlingkenmerken</i>					
Geslacht (meisje)	2.76 (0.80)	2.63 (0.78)	2.64 (0.77)	2.63 (0.77)	2.68 (0.78)
Gebruik van de Nederlandse taal thuis	- 5.09 (0.94)	- 4.76 (0.91)	- 4.73 (0.91)	- 4.59 (0.93)	- 4.77 (0.91)
Verwachte toekomstige onderwijsloopbaan	0.82 (0.38)	0.88 (0.38)	0.92 (0.39)	0.88 (0.40)	0.81 (0.34)
Cultureel kapitaal thuis	0.43 (0.28)	0.28 (0.30)	0.30 (0.30)	0.35 (0.33)	
Hoogste opleiding ouders	- 0.24 (0.46)	- 0.42 (0.46)	- 0.42 (0.46)	- 0.43 (0.46)	
Interesse van ouders in politieke en sociale kwesties		0.02 (0.44)	0.03 (0.43)	0.00 (0.41)	
Interesse van de leerling in politieke en sociale kwesties		0.04 (0.03)	0.04 (0.03)	0.04 (0.03)	
Geloof in eigen kunnen m.b.t. politiek bij de leerling		0.16 (0.04)	0.16 (0.04)	0.15 (0.04)	0.17 (0.04)
<i>Klaskenmerken</i>					
VMBO schooltype			0.57 (0.73)	0.83 (0.67)	
Open klasklimaat voor discussies				0.22 (0.13)	
Participatie van leerlingen in school				- 0.08 (0.29)	
Cultureel kapitaal in de klas				- 1.19 (0.83)	
Gemiddeld opleidingsniveau ouders in de klas				0.97 (1.10)	
Interesse leerlingen in politieke en sociale kwesties in de klas				0.27 (0.14)	0.29 (0.13)



Andere factoren, zoals het cultureel kapitaal van leerlingen thuis, en de opleiding van de ouders hangen niet significant samen met de houding tegenover immigranten. Dit geeft aan dat de sociaal-economische status van de leerlingen niet of nauwelijks van invloed is op hoe zij tegenover gelijke rechten voor immigranten staan. Een positieve dan wel negatieve houding tegenover gelijke rechten voor immigranten wordt min of meer gelijkelijk in alle lagen van de bevolking aangetroffen.

#### 7.5.2 *Interesse van leerlingen en hun ouders in burgerschap*

In model 2 is behalve voor achtergrondkenmerken van leerlingen ook gecontroleerd voor de interesse van leerlingen en hun ouders in politieke en maatschappelijke kwesties, en de ‘politieke *self-efficacy*’ van leerlingen.

Zowel de interesse van ouders als de interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen hangt niet samen met de houding van leerlingen tegenover gelijke rechten voor immigranten. Wanneer er bij jongeren thuis meer aandacht is voor dergelijke vraagstukken, lijkt het aannemelijk dat jongeren een meer gefundeerd standpunt innemen over de rechten waarover immigranten in ons land zouden moeten beschikken. Aangezien er geen duidelijke relatie bestaat tussen hun attitude en hun interesse in deze vraagstukken, lijkt een meer afwijzende houding niet zozeer ingegeven door desinteresse bij jongeren, maar eerder door een andere afweging die zij maken of een ander politiek standpunt dat zij vertegenwoordigen.

De politieke *self-efficacy* hangt daarentegen wel met de houding van leerlingen tegenover immigranten samen. De reden hiervoor is voor een deel gelegen in het feit dat jongeren die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken gemiddeld ook een groter geloof in hun eigen politieke vaardigheden hebben. Daarnaast zou de relatie tussen politieke *self-efficacy* van jongeren en hun houding tegenover immigranten kunnen wijzen op een groter democratisch besef bij leerlingen.

#### 7.5.3 *Invloed van de klas en school*

In model 3 is naast de factoren uit model 1 en 2 gecontroleerd voor het schooltype van leerlingen. Hieruit komt naar voren dat tussen vmbo-leerlingen en havo/vwo-leerlingen geen significant verschil bestaat ten aanzien van hun houding tegenover gelijke rechten voor immigranten, wanneer gecorrigeerd wordt voor leerlingkenmerken. Dat betekent dat jongeren in het vmbo hier niet positiever of negatiever tegenover staan dan jongeren in het havo en vwo.

Aangezien het vmbo relatief meer leerlingen van buitenlandse afkomst kent, is de houding van jongeren tegenover gelijke rechten voor immigranten gemiddeld genomen in het vmbo positiever dan in havo en vwo. Voor een deel wordt hiervoor onvoldoende gecorrigeerd door de taal die thuis bij leerlingen gesproken wordt. Gemiddeld genomen wijkt de houding van autochtone jongeren tegenover gelijke rechten voor immigranten in het vmbo echter niet significant af van de houding van

autochtone jongeren in het havo en vwo. Dit lijkt er op te duiden dat autochtone vmbo-jongeren door hun dagelijkse contact met allochtone jongeren niet positiever gaan denken over gelijke rechten voor immigranten, maar ook dat zij hierover als gevolg van hun contacten met allochtone medescholieren daar niet negatiever tegenover staan.

Van de factoren die betrekking hebben op de (sociaal-economische) samenstelling van de klas is eveneens geen van de factoren van invloed op de houding van leerlingen. Het gemiddelde opleidingsniveau van ouders of het cultureel kapitaal van de leerlingen in de klas hangen niet met de houding tegenover gelijke rechten voor immigranten samen. Alleen in een klas waarin leerlingen over het algemeen meer interesse hebben in politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben leerlingen gemiddeld een iets positievere houding tegenover immigranten.

Ook openheid binnen de klas om over politieke en maatschappelijke thema's te spreken is niet van invloed op de houding van leerlingen tegenover immigranten. Dit lijkt er, net als bij de kennis over burgerschap die leerlingen opdoen, op te wijzen dat de invloed van de school niet zeer groot is als het gaat om het bevorderen van houdingen van jongeren, dan wel dat houdingen door andere factoren in de klas of in school gestimuleerd zouden moeten worden.

## **7.6 Resumé**

De regressie-analyses en multilevel analyses die in dit hoofdstuk zijn beschreven, wijzen er op dat de invloed van de school en de klas op burgerschapscompetenties gering lijkt te zijn. Tegelijkertijd lijkt de thuissituatie van leerlingen bepalender wanneer het om het vergroten van de kennis over burgerschap, de interesse van leerlingen in politieke en maatschappelijke onderwerpen, en hun houding tegenover gelijke rechten voor immigranten betreft. In vergelijking tot met de ons omringende landen lijkt de invloed van de thuissituatie echter niet groter in ons land, maar min of meer vergelijkbaar met de situatie in deze landen.



## 8 Kennis over Europees burgerschap en houdingen tegenover Europa

### 8.1 Europees burgerschap

Europa is in de afgelopen decennia sterk veranderd. Door de val van de Berlijnse muur, het tot stand komen van de interne markt, het Verdrag van Maastricht en de invoering van de euro in een groot aantal Europese landen lijkt een hernieuwd besef van betrokkenheid onder Europese burgers – een ‘Europees burgerschap’ – te ontstaan. Deze betrokkenheid is ‘staatsrechtelijk’ van aard, in de vorm van de verbondenheid van de (Nederlandse) burger met de Europese Unie en haar instituties (vgl. Onderwijsraad, 2004). Die verbondenheid is voor een deel direct door de verkiezingen voor het Europees Parlement in elk van de lidstaten. Voor een ander deel is de relatie indirect, doordat vertegenwoordigers van de nationale regeringen in de Europese Raad afspraken maken waaraan de afzonderlijke landen gehouden zijn. Het is om die reden van belang dat leerlingen op de hoogte zijn van het bestaan van de instituties van de Europese Unie, van de bevoegdheden van deze instituties, en van de invloed die zij zelf hebben op het beleid van de Europese Unie. In paragraaf 8.2 is aan de hand van vragen over de Europese Unie, de rechten en plichten van Europese burgers en over de euro als munteenheid de kennis van Nederlandse leerlingen op het terrein van Europa en Europees burgerschap in kaart gebracht.

Hoewel de Europese Unie een lange geschiedenis kent, is de invloed van de EU op het dagelijks leven van burgers in de verschillende lidstaten pas sinds de laatste twee decennia, met de ondertekening van het Verdrag van Maastricht in 1992, sterk toegenomen (vgl. Georgi, 2008). De jongeren die nu in Nederland en elders in Europa opgroeien zijn de eerste generatie voor wie de EU een zekere vanzelfsprekendheid heeft. Tegelijkertijd zijn de grenzen van Europese Unie nog niet vastomlijnd, doordat recent nieuwe lidstaten zijn toegetreden, dan wel onderhandeld wordt over toetreding met een aantal andere landen. Om die reden is het van belang hoe jongeren denken over (de wenselijkheid van) verdergaande Europese integratie, een nauwe samenwerking en afstemming tussen Europese landen op een aantal beleidsterreinen, en een verdere uitbreiding van het aantal lidstaten van de Europese Unie. In paragraaf 8.3 wordt de houding van scholieren ten aanzien van deze thema's – en ten aanzien van de euro als gemeenschappelijke munteenheid – beschreven. In het verlengde hiervan besteedt paragraaf 8.4 aandacht aan de mate waarin jongeren vertrouwen hebben in verschillende Europese politieke instituties, waaronder de Europese Commissie en het Europees Parlement.

Door het Verdrag van Maastricht zijn alle burgers van de lidstaten ook Europese burgers geworden. In dat kader wordt door de Europese Unie ook de ontwikkeling van een Europese identiteit gestimuleerd. De aandacht richt zich daarbij vooral op de mate waarin jongeren zich Europeaan voelen (Soysal, 2002; Huyst, 2008). Naast de identificatie van jongeren met Europa is van belang hoe deze zich verhoudt tot de identiteit die zij aan het burgerschap van hun land ontleen, of aan het

lidmaatschap van hun eigen lokale gemeenschap (vgl. Herrmann, Risse & Brewer, 2004). In paragraaf 8.5 wordt hierop nader ingegaan.

Het ontwikkelen van een Europese identiteit houdt mede in dat jongeren zich verbonden voelen met andere Europese jongeren. Hieraan gerelateerd zijn waarden als respect en tolerantie. In paragraaf 8.6 staat de houding van leerlingen tegenover burgers van andere Europese landen centraal. In dat kader gaat de aandacht uit naar de mate waarin jongeren vinden dat andere Europese burgers, ongeacht hun achtergrond, in ons land dezelfde mogelijkheden zouden moeten hebben als Nederlandse burgers; en hoe zij denken over mogelijke voor- en nadelen van migratie binnen Europa. In paragraaf 8.7 wordt aansluitend ingegaan op de interesse die leerlingen hebben voor ontwikkelingen in andere Europese landen, en de mate waarin zij zelf aan activiteiten in andere landen deelnemen.

In paragraaf 8.8, ten slotte, wordt aandacht besteed aan de vaardigheid van leerlingen om zich in een andere taal uit te drukken. Daarnaast wordt hun houding ten opzichte van het leren van andere Europese talen beschreven. Internationalisering in het onderwijs drijft voor een belangrijk deel op de kurk van het onderwijs in moderne vreemde talen. Vaardigheid in vreemde talen maakt het mogelijk om te communiceren met mede-Europeanen en mede-wereldburgers, en biedt zo tevens toegang tot andere culturen. De Europese Commissie heeft om die reden ook verwoord belang te hechten aan het leren van talen en aan de bevordering van de taalverscheidenheid in Europa. Het verstaan en spreken van andere talen moet een onderdeel vormen van de basiskennis van alle Europese burgers. Elke burger zou zich behalve in de moedertaal tevens in minstens twee andere talen moeten kunnen uitdrukken. Hoewel de verantwoordelijkheid voor het talenbeleid grotendeels bij de nationale, regionale en lokale overheden in elk van de lidstaten ligt, speelt de Europese Unie hierin ook een sterk stimulerende rol. Dit openbaart zich het meest duidelijk in het *Common European Framework of Reference* dat door de Raad van Europa is opgesteld. Dit raamwerk vormt in de verschillende lidstaten een leidraad voor het vaststellen van taalcompetenties van leerlingen. Van het raamwerk gaat daarmee een sterke impuls uit naar het onderwijs in moderne vreemde talen in de lidstaten.

De resultaten die in dit hoofdstuk beschreven zijn hebben betrekking op gegevens die met behulp van een aanvullende toets en vragenlijst bij leerlingen in Europa zijn afgenomen. Aan deze zogeheten Europese Module hebben 24 landen deelgenomen, waarvan 22 EU-lidstaten en 2 niet-lidstaten. Van de 22 EU-lidstaten behoren er 13 tot het euro-gebied.

## **8.2 Kennis over Europa en de Europese Unie**

Aan de hand van vragen over de Europese Unie en haar instituties, rechten en plichten van Europese burgers en de Euro als munteenheid is in kaart gebracht wat Nederlandse leerlingen weten over Europa. Het betreft in alle gevallen meerkeuzevragen, waarbij leerlingen uit vier antwoordmogelijkheden het juiste alternatief dienen te kiezen, dan wel dienen aan te geven of bepaalde stellingen juist of onjuist zijn. De nadruk ligt sterk op feitenkennis van leerlingen over Europa en de Europese Unie.

De kennis van leerlingen op de verschillende vragen blijkt tussen landen sterk uiteen te lopen. Dat betekent dat de moeilijkheid van een vraag mede afhankelijk is van het land waarin de leerling woont. Waar het bijvoorbeeld gaat over de vraag of de euro in alle Europese landen het geldige betaalmiddel is, zullen leerlingen in landen waar de euro is ingevoerd naar verwachting meer moeite hebben om het juiste antwoord te geven dan leerlingen in Europese landen die een eigen nationale munteenheid kennen. Een vergelijking van het kennisniveau van leerlingen is daardoor slechts op het niveau van de afzonderlijke vragen mogelijk, en ook daar geldt dat – in ieder geval voor een aantal vragen – een vergelijking met andere landen of met het gemiddelde over alle Europese landen een vertekend beeld van de kennis kan geven. Een dergelijke vergelijking is echter vaak wel mogelijk waar het gaat om landen die zich in een vergelijkbare positie als Nederland in Europa bevinden.





### 8.2.1 Kennis over de Europese Unie en haar instituties

De kennis over de Europese Unie en haar instituties is bevraagd aan de hand van drie stellingen en zeven meerkeuzevragen waar leerlingen het juiste antwoord dienden te kiezen. Deze vragen zijn weergegeven in Figuur 8.1.

Op de vraag of Nederland deel uitmaakt van de Europese Unie (vraag 1a) gaven vrijwel alle leerlingen aan (99%) het juiste antwoord (Tabel 8.1). Voor leerlingen in andere lidstaten van de Europese Unie geldt dat ook zij vrijwel allen weten dat hun land deel uitmaakt van de EU (variërend van 96% in Engeland tot 100% in Vlaanderen). Slechts in de twee niet-EU lidstaten bleken leerlingen zich minder bewust van de formele status van hun land. In Liechtenstein wist slechts 75% van de leerlingen dat hun land niet bij de Europese Unie is aangesloten; in Zwitserland betrof dit 79% van de leerlingen.

Verreweg de meeste Nederlandse leerlingen weten ook hoe de vlag van de Europese Unie er uit ziet (vraag 2). Het percentage leerlingen dat de vlag kent is met 92% wel iets lager dan in de meeste andere lidstaten (Tabel 9.1). Met name in Zuid-Europese landen als Cyprus (98%), Italië (97%), Spanje (97%), Malta (97%) en Griekenland (95%), en Oost-Europese landen als Polen (99%), Slowakije (99%), Slovenië (99%), Estland (99%), Letland (98%), Litouwen (98%), Bulgarije (98%) en Tsjechië (97%), kennen vrijwel alle leerlingen de vlag van de Europese Unie. Ook in andere Europese lidstaten als Oostenrijk (96%), Finland (97%) Luxemburg (96%) is de vlag bij nagenoeg alle leerlingen bekend. Het verschil in bekendheid wordt mogelijk veroorzaakt door het vertoon van de vlag bij publieke gebouwen als het parlement, gemeentehuizen of gerechtsgebouwen. In de meeste landen is het gebruikelijk dat de Europese vlag naast de nationale vlag hangt, waar dit in Nederland (tot voor kort) niet of nauwelijks plaatsvond. Een andere verklaring, met name waar het Zuid- en Oost-Europese landen betreft, zou gelegen kunnen zijn in de projecten die door de Europese Unie in deze landen financieel worden ondersteund.

Figuur 8.1 Kennisvragen over de Europese Unie en haar instituties

<p>1 Zijn deze beweringen waar of niet waar?</p> <table border="1"> <tr> <td>a.</td> <td>Nederland is lid van de Europese Unie.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Waar</td> <td>Niet waar</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b.</td> <td>De Europese Unie is een economisch en politiek verbond tussen landen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Waar</td> <td>Niet waar</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c.</td> <td>Mensen krijgen nieuwe politieke rechten wanneer hun land lid wordt van de Europese Unie</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Waar</td> <td>Niet waar</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	a.	Nederland is lid van de Europese Unie.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	b.	De Europese Unie is een economisch en politiek verbond tussen landen	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	c.	Mensen krijgen nieuwe politieke rechten wanneer hun land lid wordt van de Europese Unie	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	<p>2. Hoe ziet de vlag van de Europese Unie eruit?</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <input type="checkbox"/>  </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <input type="checkbox"/>  </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <input type="checkbox"/>  </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <input type="checkbox"/>  </div>
a.	Nederland is lid van de Europese Unie.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>														
b.	De Europese Unie is een economisch en politiek verbond tussen landen	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>														
c.	Mensen krijgen nieuwe politieke rechten wanneer hun land lid wordt van de Europese Unie	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>														
<p>3 Hoeveel landen zijn er lid van de Europese Unie?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 t/m 10</p> <p><input type="checkbox"/> 11 t/m 20</p> <p><input type="checkbox"/> 21 t/m 30</p> <p><input type="checkbox"/> 31 t/m 40</p>	<p>4 Aan welke eis moet een land voldoen om lid te mogen worden van de Europese Unie?</p> <p><input type="checkbox"/> De EU beschouwt het land als een republiek.</p> <p><input type="checkbox"/> De EU beschouwt het land als democratisch.</p> <p><input type="checkbox"/> Het land moet lid zijn van de Verenigde Naties (VN).</p> <p><input type="checkbox"/> Het land moet een geschreven grondwet hebben.</p>																		
<p>5 In welke van de volgende steden vergadert het Europees Parlement?</p> <p><input type="checkbox"/> Rome</p> <p><input type="checkbox"/> Berlijn</p> <p><input type="checkbox"/> Parijs</p> <p><input type="checkbox"/> Brussel</p>	<p>6 Door wie worden de leden van het Europees Parlement gekozen?</p> <p><input type="checkbox"/> De regeringen van de landen in de Europese Unie</p> <p><input type="checkbox"/> De burgers van elk van de landen in de Europese Unie</p> <p><input type="checkbox"/> De staatshoofden van de landen van de Europese Unie (presidenten, koningen, koninginnen etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> De Europese Commissie</p>																		
<p>7 De Europese Unie zamelt geld in van lidstaten om aan projecten te besteden. Hoe wordt bepaald hoeveel elke lidstaat bijdraagt aan de Europese Unie?</p> <p><input type="checkbox"/> De vijf rijkste landen van de Europese Unie brengen al het geld in.</p> <p><input type="checkbox"/> Alle landen van de Europese Unie dragen evenveel geld bij.</p> <p><input type="checkbox"/> Alle landen van de Europese Unie dragen bij, maar het bedrag hangt af van hoe rijk ze zijn.</p> <p><input type="checkbox"/> Elk land bepaalt zelf hoeveel ze bijdragen op basis van hoe goed de Europese Unie het geld volgens hen gebruikt heeft.</p>	<p>8 Hier zijn een aantal beweringen over de mogelijke uitbreiding van de Europese Unie (dat wil zeggen: de mogelijkheid dat meer landen lid worden van de Europese Unie). Welke van de volgende bewering is waar?</p> <p><input type="checkbox"/> De Europese Unie heeft besloten geen enkel land meer als nieuw lid toe te laten.</p> <p><input type="checkbox"/> De Europese Unie kan in de toekomst misschien meer lidstaten toelaten, maar er zijn op dit moment geen landen die beschouwd worden als kandidaten voor het lidmaatschap.</p> <p><input type="checkbox"/> De Europese Unie kan in de toekomst misschien meer lidstaten toelaten en kijkt op dit moment of een aantal specifieke landen lid kunnen worden.</p> <p><input type="checkbox"/> De Europese Unie heeft besloten om alleen nieuwe lidstaten toe te laten wanneer een van de huidige lidstaten besluit om de Europese Unie te verlaten.</p>																		

Tabel 8.1 Kennis over de Europese Unie en haar instituties

Land	Kennis over de Europese Unie en haar instituties																			
	Vraag 1a: Nederland is lid van de Europese Unie	Vraag 1b: De Europese Unie is een economisch en politiek verbond tussen landen	Vraag 1c: Mensen krijgen nieuwe politieke rechten wanneer hun land lid wordt van de Europese Unie	Vraag 2: Hoe ziet de vlag van de Europese Unie eruit?	Vraag 3: Hoeveel landen zijn er lid van de Europese Unie?	Vraag 4: Aan welke eis moet een land voldoen om lid te mogen worden van de Europese Unie?	Vraag 5: In welke van de volgende steden vergadert het Europees Parlement?	Vraag 6: Door wie worden de leden van het Europees Parlement gekozen?	Vraag 7: Hoe wordt bepaald hoeveel elke lidstaat bijdraagt aan de Europese Unie?	Vraag 8: Welke van de volgende beweringen over een mogelijke uitbreiding van de EU is waar?										
België (Vlaanderen) †	100 (0,1)	△	91 (0,7)	△	59 (1,2)	▽	92 (0,7)		61 (1,3)	△	47 (1,1)	△	76 (1,0)	△	37 (1,1)	△	38 (1,6)	▽	57 (1,2)	
Bulgarije	99 (0,2)	△	91 (0,8)	△	74 (0,9)	△	98 (0,3)	△	66 (2,4)	△	28 (1,5)	▼	73 (1,3)	△	41 (1,5)	△	39 (1,5)	▽	46 (1,7)	▼
Cyprus	98 (0,3)	△	76 (1,0)	▽	85 (0,8)	▲	98 (0,3)	△	71 (1,3)	▲	57 (1,1)	▲	74 (1,1)	△	21 (0,8)	▼	40 (1,2)	▽	63 (1,2)	△
Denemarken †	99 (0,2)	△	93 (0,5)	△	54 (1,0)	▼	85 (0,9)	▽	50 (1,2)	▽	60 (1,3)	▲	62 (1,5)	▽	26 (1,1)	▽	63 (1,1)	▲	55 (1,0)	
Engeland ‡	96 (0,5)		86 (0,8)		56 (1,3)	▽	66 (1,7)	▼	35 (1,3)	▼	37 (1,0)	▽	22 (1,6)	▼	45 (1,0)	▲	35 (1,3)	▽	38 (1,0)	▼
Estland	99 (0,2)	△	90 (0,7)	△	72 (1,1)	△	99 (0,3)	△	50 (1,5)	▽	27 (1,0)	▼	68 (1,4)		33 (1,3)	▽	51 (1,3)	△	58 (1,4)	
Finland	99 (0,1)	△	89 (0,7)	△	59 (0,9)	▽	97 (0,3)	△	45 (1,3)	▼	30 (1,0)	▼	60 (1,1)	▽	33 (1,0)	▽	54 (1,3)	△	65 (1,2)	△
Griekenland	98 (0,3)	△	76 (1,1)	▽	69 (1,0)	△	95 (0,4)	△	56 (1,7)		42 (1,3)		74 (1,1)	△	28 (1,2)	▽	42 (1,2)		54 (1,4)	
Ierland	99 (0,2)	△	88 (0,7)	△	68 (1,0)	△	87 (0,8)	▽	56 (1,3)		33 (1,1)	▽	59 (1,3)	▽	49 (1,0)	▲	33 (1,1)	▼	50 (1,1)	▽
Italië	99 (0,1)	△	81 (1,0)	▽	60 (1,5)	▽	97 (0,4)	△	62 (2,5)	△	34 (1,7)	▽	75 (1,7)	△	44 (2,1)	△	46 (1,8)		68 (1,7)	▲
Letland	97 (0,5)		86 (1,1)		66 (1,5)		98 (0,3)	△	52 (2,2)	▽	36 (1,3)	▽	63 (1,9)	▽	29 (1,4)	▽	48 (1,4)	△	52 (1,4)	▽
Liechtenstein	75 (2,0)	▼	88 (1,8)	△	60 (2,2)	▽	90 (1,4)	▽	46 (2,5)	▼	36 (2,5)		53 (2,2)	▼	23 (2,4)	▼	43 (2,6)		52 (2,6)	
Litouwen	99 (0,2)	△	87 (0,7)	△	71 (1,1)	△	98 (0,3)	△	60 (1,8)		39 (1,2)		69 (1,3)		27 (1,0)	▽	46 (1,3)		68 (1,3)	▲
Luxemburg	99 (0,2)	△	71 (0,7)	▼	71 (0,7)	△	96 (0,4)	△	63 (1,1)	△	39 (0,7)		64 (0,9)	▽	36 (1,0)		41 (0,7)	▽	50 (0,9)	▽
Malta	99 (0,2)	△	79 (1,1)	▽	74 (1,0)	△	97 (0,4)	△	54 (1,6)	▽	50 (1,2)	△	72 (1,6)		44 (0,9)	△	39 (1,6)	▽	51 (1,5)	▽
Nederland	99 (0,2)	△	88 (1,0)	△	67 (2,1)		92 (1,3)		44 (2,0)	▼	42 (2,9)		63 (2,6)		40 (2,5)	△	49 (2,0)	△	57 (2,2)	
Oostenrijk	98 (0,3)	△	74 (1,0)	▼	68 (1,1)	△	96 (0,5)	△	67 (1,6)	△	37 (1,1)	▽	77 (1,2)	▲	39 (1,2)	△	50 (1,5)	△	60 (1,2)	△
Polen	99 (0,2)	△	89 (0,8)	△	65 (1,2)		99 (0,2)	△	55 (1,8)		55 (1,4)	▲	87 (0,8)	▲	38 (1,1)	△	49 (1,3)	△	68 (1,3)	▲
Slovenië	99 (0,1)	△	85 (0,7)		63 (1,3)		99 (0,2)	△	70 (1,7)	▲	33 (1,2)	▽	83 (1,0)	▲	26 (1,1)	▽	35 (1,3)	▽	74 (1,0)	▲
Slowakije²	99 (0,2)	△	90 (0,8)	△	49 (2,1)	▼	99 (0,3)	△	75 (2,5)	▲	42 (2,5)		88 (1,1)	▲	68 (1,8)	▲	42 (2,0)		64 (1,5)	△
Spanje	99 (0,2)	△	82 (0,8)	▽	60 (1,0)	▽	97 (0,5)	△	49 (1,5)	▽	38 (1,0)	▽	48 (1,4)	▼	35 (0,9)		42 (1,0)	▽	47 (1,3)	▽
Tsjechië †	99 (0,1)	△	86 (0,8)		64 (1,0)		97 (0,3)	△	71 (1,9)	▲	32 (1,1)	▽	83 (0,9)	▲	25 (1,2)	▼	41 (1,0)	▽	59 (1,1)	△
Zweden	97 (0,3)		83 (0,8)	▽	68 (0,9)	△	76 (0,9)	▼	50 (1,3)	▽	58 (1,1)	▲	51 (1,3)	▼	37 (1,1)	△	43 (1,3)		42 (0,9)	▼
Zwitserland †	79 (1,3)	▼	89 (1,0)	△	66 (1,2)		90 (0,8)	▽	47 (1,4)	▼	40 (1,4)		50 (2,7)	▼	23 (1,4)	▼	56 (1,9)	▲	58 (1,9)	
Europees gemiddelde	97 (0,1)		85 (0,2)		65 (0,3)		93 (0,1)		57 (0,4)		40 (0,3)		66 (0,3)		35 (0,3)		44 (0,3)		57 (0,3)	



De zichtbaarheid van de EU vlag in het dagelijkse straatbeeld zou ook kunnen verklaren waarom leerlingen in onder meer Zweden (76%) en Engeland (66%) minder bekend zijn met het uiterlijk ervan. In Engeland wordt de EU-vlag niet of nauwelijks gebruikt, terwijl in Zweden de vlag van de Europese Unie alleen bij specifieke Europese gelegenheden wordt gehesen. Ook in de twee niet EU-landen Zwitserland en Liechtenstein zijn leerlingen relatief minder bekend met de vlag van de Europese Unie, zij het dat wel een beduidend groter percentage leerlingen in beide landen de vlag blijkt te kennen dan in Zweden en vooral Engeland het geval is. Opvallend is verder dat in Vlaanderen, ondanks de directe verbinding met de Europese Unie via de standplaats in Brussel, het percentage leerlingen dat de vlag kent achterblijft bij de Zuid- en Oost-Europese landen.

**Tabel 8.2** Kennis van Nederlandse leerlingen over Europa en de Europese Unie, uitgesplitst naar jongens en meisjes

Toetsvraag	Alle leerlingen	Correcte antwoorden op toetsvragen over Europa en Europese Unie		
		Jongens	Meisjes	Vershil (jongens - meisjes)*
Lidmaatschap Nederland van Europese Unie (1a)	99 (0,2)	100 (0,2)	99 (0,3)	1 (2,7)
Europese Unie economisch en politiek verbond (1b)	88 (1,0)	88 (1,1)	88 (1,0)	0 (0,0)
Lidmaatschap Europese Unie betekent nieuwe rechten (1c)	67 (2,1)	67 (1,6)	65 (1,5)	2 (0,9)
Vlag Europese Unie (2)	92 (1,3)	96 (0,7)	91 (0,9)	5 (4,4) ▲
Aantal landen lid van de Europese Unie (3)	44 (2,0)	49 (1,7)	45 (1,6)	4 (1,7) △
Eisen aan lidmaatschap Europese Unie (4)	42 (2,9)	46 (1,7)	41 (1,6)	5 (2,1) ▲
Vergaderplaatsen Europees Parlement (5)	63 (2,6)	73 (1,5)	60 (1,6)	13 (5,9) ▲
Stemrecht verkiezing Europees Parlement (6)	40 (2,5)	46 (1,7)	40 (1,6)	6 (2,6) ▲
Bepaling nationale bijdrage aan Europese Unie (7)	49 (2,0)	54 (1,7)	47 (1,6)	7 (3,0) ▲
Uitbreiding van de Europese Unie (8)	57 (2,2)	58 (1,7)	53 (1,6)	5 (2,1) ▲
Europese Unie bepaalt inhoud EU-lesstof (9a)	75 (1,5)	73 (1,5)	78 (1,3)	-5 (2,5) ▼
Doel Europese Unie (9b)	91 (1,2)	90 (1,0)	89 (1,0)	1 (0,7) ▲
Ondertekening Europese Verdrag Rechten van de Mens (9c)	88 (1,1)	87 (1,2)	88 (1,1)	-1 (0,6)
Wetten tegengaan vervuiling door Europese Unie (9d)	73 (1,9)	75 (1,5)	70 (1,5)	5 (2,4) ▲
Subsidiering milieuvriendelijke landbouwmethoden (9e)	41 (2,0)	47 (1,7)	40 (1,6)	7 (3,0) ▲
Rechten burgers Europese Unie (10)	19 (1,6)	23 (1,4)	20 (1,3)	3 (1,5) △
Euro officiële betaalmiddel in alle landen Europa (11a)	57 (2,9)	62 (1,7)	53 (1,6)	9 (3,9) ▲
Euro officiële betaalmiddel in alle landen Europese Unie (11b)	31 (1,5)	33 (1,6)	30 (1,5)	3 (1,4) △
Ontwerp eurobiljetten (11c)	63 (1,8)	68 (1,6)	62 (1,6)	6 (2,7) ▲
Voordeel van euro (12)	80 (1,8)	80 (1,4)	79 (1,3)	1 (0,5)

Hetzelfde valt op in de antwoorden van leerlingen op de vraag in welke stad de vergaderingen van het Europees Parlement worden gehouden (vraag 5). Hoewel de meeste leerlingen in Vlaanderen weten dat het parlement in Brussel vergadert, is niettemin een kwart van de Vlaamse leerlingen zich hiervan niet bewust. Leerlingen in een aantal Oost-Europese landen, met name Polen, Slowakije, Tsjechië en Slovenië blijken hiervan beter op de hoogte. Leerlingen in Spanje, Zweden, Liechtenstein en Zwitserland (met percentages tussen de 48 en 53%) zijn zich niet of nauwelijks bewust van Brussel als standplaats voor het Europees Parlement. Engelse leerlingen spannen de kroon: gemiddeld slechts 22% van de leerlingen wijst Brussel aan als plaats waar het parlement vergadert. Voor Nederland geldt dat de kennis van leerlingen over de vergaderplaats van het

Europees Parlement (63%) niet noemenswaardig van het Europees gemiddelde afwijkt (Tabel 8.1), maar opvallend is dat jongens hiervan beduidend beter op de hoogte zijn dan meisjes (tabel 8.2). Hoewel het algemene beeld is dat jongens in ons land meer kennis over de Europese Unie hebben dan meisjes, is het verschil tussen beide seksen ten aanzien van Brussel als vergaderplaats relatief erg groot (70% tegenover 57%).

Met betrekking tot de rationale achter de Europese samenwerking (vraag 1b) weet 88% van de leerlingen in ons land dat hierbij zowel economische als politieke motieven een rol spelen (tabel 8.1). Een vergelijkbaar percentage wordt in veel andere Europese landen gevonden. Alleen in Denemarken, Vlaanderen en Bulgarije zijn relatief meer leerlingen (91 tot 93%) zich hiervan bewust. Daarentegen blijken leerlingen in Luxemburg en Oostenrijk (respectievelijk 71 en 74%), en in mindere mate Cyprus, Griekenland en Malta (76 tot 79%) hiervan beduidend minder op de hoogte.

Op de vraag of burgers nieuwe politieke rechten krijgen wanneer hun land lid wordt van de Europese Unie (vraag 1c) gaf 67% van de Nederlandse leerlingen aan dat dit het geval is. In Vlaanderen is dit percentage leerlingen beduidend lager (59%). Ook in Liechtenstein, Italië, Spanje en Finland (59 tot 60%), en vooral Engeland (56%), Denemarken (54%) en Slowakije (49%) zijn leerlingen zich hiervan minder bewust dan in ons land. In een aantal nieuwe lidstaten, zoals Estland en Litouwen (71 tot 72%), maar vooral Cyprus (85%), zijn relatief de meeste leerlingen op de hoogte van politieke rechten die aan het EU-lidmaatschap verbonden zijn. Dit wekt de suggestie dat door de toetreding er binnen deze landen meer aandacht is voor de consequenties die hieraan verbonden zijn. Dit kan echter niet verklaren waarom in Luxemburg, een van de oudste EU-lidstaten, eveneens een hoog percentage leerlingen kennis heeft van de nieuwe politieke rechten die burgers verkrijgen op het moment dat hun land lid wordt van de Europese Unie, en waarom leerlingen in Slowakije, dat net als Cyprus in 2004 tot de EU toetrad, juist het minst hiervan kennis hebben.

Een van de rechten die burgers verkrijgen bij toetreding behelst deelname aan de verkiezingen voor het Europees Parlement. Nederlandse leerlingen hebben, in vergelijking tot leerlingen in veel andere landen, behoorlijke kennis van het feit dat de burgers van elk land in de EU direct hun stem voor het Europees Parlement uitbrengen (40%) (vraag 6). Opvallend is echter dat er in internationaal vergelijkend perspectief nauwelijks een relatie lijkt te zijn met de antwoorden op de vraag naar nieuwe politieke rechten bij toetreding tot de EU. Waar leerlingen in Cyprus het sterkst doordrongen zijn van het feit dat een lidmaatschap van de EU bepaalde rechten voor burgers met zich meebrengt, weten zij relatief het minst door wie het Europees Parlement wordt gekozen (21%). Omgekeerd weten leerlingen in Slowakije het minst over de politieke rechten van EU-burgers, maar zijn zij wel het best op de hoogte van de verkiezing van het Europees Parlement (68%). Cyprus en Slowakije vormen de uitersten, maar ook in Vlaanderen, Engeland, Italië, Estland, Griekenland en Litouwen doet zich een vergelijkbare trend voor. Daarnaast geldt dat voor een groot aantal landen waarin de antwoorden op beide items gemiddeld niet afwijken van het internationaal gemiddelde de samenhang in antwoorden ontbreekt. Ook in Nederland is er nauwelijks een verband tussen de antwoorden van individuele leerlingen op beide vragen ( $r = 0.03, p > 0.05$ ).

Leerlingen zijn daarnaast gevraagd naar een aantal specifieke zaken die betrekking hebben op het (interne) functioneren van de Europese Unie, zoals het aantal lidstaten van de EU (vraag 3), de voorwaarden die aan landen bij toetreding tot de EU worden gesteld (vraag 4), mogelijkheden tot uitbreiding van het aantal lidstaten (vraag 8), en de bekostiging van de EU door de lidstaten (vraag 7). Waar voor de meeste vragen over de Europese Unie en haar instituties slechts kleine verschillen tussen vmbo- en havo/vwo-leerlingen naar voren komen, zijn de verschillen ten aanzien van deze specifieke vragen over het functioneren van de Europese Unie beduidend groter in het voordeel van de havo/vwo-scholieren (tabel 8.2). Opvallend is dat er geen duidelijk verband lijkt te bestaan met de sociaal-economische status van leerlingen (gemeten aan de hand van het aantal boeken thuis). Dit doet vermoeden dat in gezinnen met een hoge maatschappelijke status Europese kwesties niet vaker onderwerp van gesprek zijn dan in andere gezinnen.

Op de vraag naar het aantal lidstaten (vraag 3) gaf 44% van de Nederlandse leerlingen het goede antwoord. Waar leerlingen in ons land over het algemeen evenveel of zelfs iets meer kennis hebben van verschillende onderwerpen met betrekking tot de Europese Unie, blijven Nederlandse leerlingen op dit onderwerp achter bij andere Europese leerlingen. Dat geldt zelfs voor de havo- en vwo-leerlingen (47% tegenover 57% als Europees gemiddelde). Slechts in Engeland zijn nog minder leerlingen zich bewust van het aantal lidstaten in de EU (35%). In Finland, Liechtenstein en Zwitserland weten gemiddeld evenveel leerlingen als in Nederland hoeveel lidstaten de Europese Unie kent; leerlingen uit de andere Europese landen zijn hiervan (beduidend) beter op de hoogte dan de leerlingen in ons land.

Het merendeel van de leerlingen in ons land weet niet dat het feit dat een land als een democratie wordt erkend een voorwaarde is om tot de Europese Unie toe te treden (42%) (vraag 4). Met name onder vmbo-leerlingen is slechts een beperkt deel hiervan op de hoogte (37%). Daar staat tegenover dat in Spanje, Oostenrijk, Engeland, Letland en Liechtenstein een vergelijkbaar percentage van de gehele leerlingenpopulatie (36 tot 38%) hiervan kennis heeft, en dit percentage in landen als Italië, Ierland, Tsjechië, Finland, Slovenië, en vooral Estland en Bulgarije nog lager ligt (27 tot 34%). De kennis ten aanzien van de voorwaarden tot toetreding in de EU is – samen met de kennis over de verkiezing van leden van het Europees Parlement – bij leerlingen in Europa nog het minst ontwikkeld (40 respectievelijk 35%).

Gerelateerd aan het voorgaande is de vraag naar het actuele toelatingsbeleid van de Europese Unie ten aanzien van aspirant-lidstaten (vraag 8). Overeenkomstig het Europees gemiddelde geeft 57% van de Nederlandse leerlingen aan dat uitbreiding van de EU wordt voorzien, en dat op het moment van het onderzoek toetreding van enkele nieuwe lidstaten wordt gezien. Ook voor dit onderwerp geldt dat havo/vwo-leerlingen (64%) hiervan beduidend beter op de hoogte zijn dan vmbo-leerlingen (52%). In Engeland, Spanje, Zweden, en de jongste lidstaat (van de deelnemende landen) Bulgarije is daarentegen minder dan de helft van alle leerlingen op de hoogte van het toelatingsbeleid dat de Europese Unie hanteert. In tegenstelling tot Bulgaarse scholieren behoren leerlingen in een aantal andere recent toegetreden lidstaten juist tot degenen die het best van het toelatingsbeleid

op de hoogte zijn: Slovenië (74%), Litouwen en Polen (beiden 68%). Hetzelfde geldt voor het EU-lid van het eerste uur Italië (68%).

Van de Nederlandse leerlingen weet bijna de helft (49%) dat alle Europese lidstaten naar vermogen bijdragen aan de EU (vraag 7). Dit percentage ligt hoger dan in Vlaanderen, waar slechts 37% van de leerlingen op de hoogte is van de wijze waarop de financiële bijdrage van de lidstaten wordt bepaald. Hetzelfde geldt voor Luxemburg (36%) en Engeland (35%). In Ierland ligt dit percentage zelfs nog iets lager (33%). Leerlingen in Denemarken daarentegen zijn beduidend beter op de hoogte van de wijze waarop de verschillende lidstaten aan de EU bijdragen (63%). Dit geldt in mindere mate eveneens voor leerlingen in Zwitserland (56%) en Finland (54%). Afgezien van hun Deense, Finse en Zwitserse leeftijdgenoten zijn echter Nederlandse jongeren, samen met Oostenrijkse, Letse en Poolse jongeren, het best op de hoogte van de bekostiging van de EU door de lidstaten.

### 8.2.2 Kennis over de wetten en het beleid van de Europese Unie

De kennis van leerlingen over de wetten en het beleid van de Europese Unie is in kaart gebracht met behulp van vijf juist-onjuist stellingen en een meerkeuzevraag over de rechten van Europese burgers. Deze vragen zijn weergegeven in figuur 8.2.

**Figuur 8.2** Kennisvragen over de wetten en beleid van de Europese Unie

9. Zijn deze beweringen waar of niet waar?					10. Welk recht hebben alle burgers van de Europese Unie volgens de wet?	
a.	De Europese Unie bepaalt wat je op school over de Europese Unie leert.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Studeren in elk land van de Europese Unie zonder speciale toestemming <input type="checkbox"/> Reizen naar elk land van de Europese Unie zonder een identiteitsbewijs bij zich te moeten hebben. <input type="checkbox"/> Werken in elk land van de Europese Unie zonder speciale toestemming. <input type="checkbox"/> Stemmen bij de landelijke verkiezingen van elk land in de Europese Unie.
b.	De Europese Unie heeft tot doel vrede, voorspoed en vrijheid binnen zijn grenzen te bevorderen.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	
c.	Alle landen van de Europese Unie hebben het Europese Verdrag voor de Rechten van de Mens ondertekend.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	
d.	De Europese Unie heeft wetten gemaakt om vervuiling te verminderen.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	
e.	De Europese Unie betaalt boeren in landen van de Europese Unie om milieuvriendelijke landbouwmethoden toe te passen.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	

Tabel 8.3 Kennis van leerlingen over de wetten en het beleid van de Europese Unie

Land	Kennis over de wetten en het beleid van de Europese Unie									
	Vraag 9a: De Europese Unie bepaalt wat je op school over de Europese Unie leert	Vraag 9b: De Europese Unie heeft tot doel vrede, voorspoed en vrijheid binnen zijn grenzen te bevorderen	Vraag 9c: Alle landen van de Europese Unie hebben het Europese Verdrag voor de Rechten van de Mens ondertekend	Vraag 9d: De Europese Unie heeft wetten gemaakt om vervuiling te verminderen	Vraag 9e: De Europese Unie betaalt boeren in landen van de Europese Unie om milieuvriendelijke landbouwmethoden toe te passen	Vraag 10: Welk recht hebben alle burgers van de Europese Unie volgens de wet?				
België (Vlaanderen)†	76 (1,0) ▲	95 (0,5) △	91 (0,8) △	71 (0,9)	38 (1,1) ▼	27 (1,1) ▽				
Bulgarije	53 (1,3) ▼	90 (0,8)	89 (0,8) △	81 (1,1) ▲	69 (0,9) ▲	31 (1,1)				
Cyprus	45 (1,3) ▼	82 (0,9) ▽	84 (0,7) ▽	73 (1,1) △	60 (1,1) △	31 (1,2)				
Denemarken†	80 (0,9) ▲	93 (0,5) △	91 (0,5) △	72 (0,9) △	47 (1,3) ▽	33 (1,0) △				
Engeland‡	57 (1,4) ▽	89 (0,9)	85 (0,8)	56 (1,0) ▼	50 (1,0)	20 (0,9) ▼				
Estland	68 (1,1) △	92 (0,7) △	89 (0,8) △	79 (1,0) △	52 (1,2)	31 (1,0)				
Finland	72 (1,0) △	95 (0,4) △	93 (0,5) △	70 (0,9)	48 (1,2) ▽	42 (1,0) ▲				
Griekenland	53 (1,2) ▼	80 (1,0) ▽	80 (1,0) ▽	67 (1,0) ▽	49 (1,1) ▽	33 (1,0) △				
Ierland	68 (1,1) △	91 (0,8) △	89 (0,7) △	70 (0,9)	53 (1,0)	21 (0,8) ▽				
Italië	64 (1,5)	92 (0,7) △	86 (0,9)	67 (1,5)	35 (1,4) ▼	33 (1,7)				
Letland	49 (1,3) ▼	88 (1,0)	75 (1,1) ▼	64 (1,2) ▽	54 (1,3)	33 (1,3) △				
Liechtenstein	83 (2,0) ▲	85 (1,9) ▽	86 (1,7)	69 (2,8)	41 (2,4) ▼	33 (2,3)				
Litouwen	59 (1,2) ▽	95 (0,5) △	81 (1,0) ▽	82 (0,8) ▲	73 (0,8) ▲	29 (0,9)				
Luxemburg	65 (1,0)	84 (0,6) ▽	79 (0,7) ▽	65 (0,8) ▽	43 (0,8) ▽	33 (0,8) △				
Malta	56 (1,4) ▽	82 (1,2) ▽	84 (1,0) ▽	70 (0,9)	57 (1,1) △	23 (1,1) ▽				
Nederland	75 (1,5) ▲	91 (1,2)	88 (1,1)	73 (1,9)	41 (2,0) ▼	19 (1,6) ▼				
Oostenrijk	71 (1,0) △	84 (0,9) ▽	79 (0,9) ▽	61 (1,1) ▽	51 (1,3)	30 (1,0)				
Polen	67 (1,2) △	91 (0,6) △	88 (0,8) △	71 (0,9)	75 (1,0) ▲	30 (1,2)				
Slovenië	69 (1,4) △	89 (0,7)	87 (0,8) △	80 (1,2) ▲	40 (1,3) ▼	26 (1,3) ▽				
Slowakije²	62 (1,7)	94 (0,5) △	90 (1,0) △	63 (1,6) ▽	60 (1,4) △	39 (1,5) △				
Spanje	49 (1,2) ▼	83 (0,8) ▽	82 (0,9) ▽	70 (0,9)	44 (1,1) ▽	28 (0,8) ▽				
Tsjechië†	69 (0,9) △	92 (0,4) △	86 (0,7)	62 (0,9) ▽	56 (0,8) △	32 (0,9)				
Zweden	71 (1,1) △	92 (0,5) △	87 (0,6) △	72 (1,0) △	56 (1,0) △	30 (1,0)				
Zwitserland†	81 (1,0) ▲	91 (0,6) △	86 (0,9)	65 (1,2) ▽	39 (1,6) ▼	26 (1,4) ▽				
Europees gemiddelde	65 (0,3)	89 (0,2)	86 (0,2)	70 (0,2)	52 (0,3)	30 (0,2)				

Driekwart van de Nederlandse leerlingen gaf aan dat hetgeen bij hen op school over de Europese Unie wordt onderwezen niet door de EU wordt voorgeschreven (vraag 9a) (tabel 8.3). Havo- en vwo-leerlingen (79%) zijn zich hiervan relatief beter bewust dan vmbo-leerlingen (71%) (tabel 8.4). Het percentage Nederlandse leerlingen dat hiervan op de hoogte is komt overeen met het percentage leerlingen in Vlaanderen (76%), en ligt iets onder het percentage leerlingen in Liechtenstein (83%), Zwitserland (81%) en Denemarken (80%). Voor Liechtenstein en Zwitserland geldt dat beide geen lid van de EU zijn, en het om die reden onwaarschijnlijker is dat de EU invloed zou willen uitoefenen op de onderwijsinhoud in hun land. Een andere factor die mogelijk van invloed is, is de mate waarin inhouden en processen op school door de regionale of nationale overheid worden gestuurd. In landen waar sprake is van een relatief grote decentralisatie, zoals in de Scandinavische landen, Nederland en Vlaanderen, geven leerlingen over het geheel genomen vaker aan dat de Europese Unie het onderwijs over de EU in hun school niet beïnvloedt. In landen waar de invloed van de (nationale) overheid sterker is, met een enkele uitzondering zoals Engeland, zijn leerlingen er over het algemeen ook eerder van

overtuigd dat de EU bepaalt wat op school over de Europese Unie wordt onderwezen.

Tabel 8.4 Kennis van Nederlandse leerlingen over Europa en de Europese Unie, uitgesplitst naar vmbo- en havo/vwo-leerlingen

Toetsvraag	Alle leerlingen	Percentage correcte antwoorden op toetsvragen over Europa en Europese Unie		
		vmbo-leerlingen	havo/vwo-leerlingen	Vershil (vmbo - havo/vwo)*
Lidmaatschap Nederland van Europese Unie (1a)	99 (0,2)	99 (0,2)	100 (0,3)	-1 -(2,9)
Europese Unie economisch en politiek verbond (1b)	88 (1,0)	88 (1,1)	88 (1,0)	0 (0,0)
Lidmaatschap Europese Unie betekent nieuwe rechten (1c)	67 (2,1)	67 (1,6)	65 (1,5)	2 (0,9)
Vlag Europese Unie (2)	92 (1,3)	96 (0,7)	91 (0,9)	5 (4,4) ▲
Aantal landen lid van de Europese Unie (3)	44 (2,0)	49 (1,7)	45 (1,6)	4 (1,7) △
Eisen aan lidmaatschap Europese Unie (4)	42 (2,9)	46 (1,7)	41 (1,6)	5 (2,1) ▲
Vergaderplaatsen Europees Parlement (5)	63 (2,6)	73 (1,5)	60 (1,6)	13 (5,9) ▲
Stemrecht verkiezing Europees Parlement (6)	40 (2,5)	46 (1,7)	40 (1,6)	6 (2,6) ▲
Bepaling nationale bijdrage aan Europese Unie (7)	49 (2,0)	54 (1,7)	47 (1,6)	7 (3,0) ▲
Uitbreiding van de Europese Unie (8)	57 (2,2)	58 (1,7)	53 (1,6)	5 (2,1) ▲
Europese Unie bepaalt inhoud EU-lessstof (9a)	75 (1,5)	71 (0,3)	79 (0,2)	-8 (2,5) ▼
Doel Europese Unie (9b)	91 (1,2)	88 (0,2)	93 (0,1)	-5 -(3,6) ▲
Ondertekening Europese Verdrag Rechten van de Mens (9c)	88 (1,1)	84 (0,2)	92 (0,1)	-8 (0,6)
Wetten tegengaan vervuiling door Europese Unie (9d)	73 (1,9)	72 (0,2)	73 (0,3)	-1 -(0,5) ▲
Subsidiering milieuvriendelijke landbouwmethoden (9e)	41 (2,0)	41 (0,3)	41 (0,3)	0 (0,0) ▲
Rechten burgers Europese Unie (10)	19 (1,6)	20 (0,2)	20 (0,2)	0 (0,0) △
Euro officiële betaalmiddel in alle landen Europa (11a)	57 (2,9)	50 (0,3)	64 (0,5)	-14 -(6,0) ▲
Euro officiële betaalmiddel in alle landen Europese Unie (11b)	31 (1,5)	32 (0,2)	31 (0,2)	1 (0,5) △
Ontwerp eurobiljetten (11c)	63 (1,8)	62 (0,3)	65 (0,2)	-3 -(1,3) ▲
Voordeel van euro (12)	80 (1,8)	76 (0,3)	86 (0,3)	-10 (0,0)

Een groot aantal leerlingen is zich bewust van de algemene doelen die de Europese Unie nastreeft. Van de Nederlandse leerlingen geeft 91% aan te weten dat de EU beoogt vrede, welvaart en vrijheid binnen de unie te bevorderen (vraag 9b). Hoewel leerlingen in de meeste andere Europese landen gemiddeld iets minder vaak dan in ons land aangeven dat de EU streeft naar vrede, welvaart en vrijheid, zijn de verschillen tussen landen ten aanzien van deze algemene beleidsdoelstelling betrekkelijk gering.

Eveneens een groot percentage leerlingen in ons land (88%) is op de hoogte van het feit dat alle lidstaten van de Europese Unie het Europese Verdrag over de Rechten van de Mens hebben ondertekend (vraag 9c) (tabel 8.3). In Nederland, net als in de meeste andere Europese landen, ligt dit percentage iets onder het percentage leerlingen dat zich bewust is van de algemene doelstelling van de EU om vrede, welvaart en vrijheid binnen haar grenzen te bevorderen (vraag 9b). Alleen in Letland en Litouwen is een relatief grote groep leerlingen op de hoogte van het algemene streven van de EU om voorspoed te brengen, terwijl beduidend minder leerlingen in beide landen weten dat alle EU lidstaten het Europese Verdrag over de Rechten van de Mens hebben ondertekend.

Het feit dat de EU wetten heeft gemaakt om de vervuiling tegen te gaan is minder bekend bij leerlingen (vraag 9d). In Nederland geeft 73% van de leerlingen aan zich

hiervan bewust te zijn. Dit percentage is vergelijkbaar of ligt iets hoger dan in de ons omringende landen: Vlaanderen (71%), Denemarken (72%), Engeland (56%) en Zweden (72%). Opvallend is dat zich ten aanzien van deze vraag geen verschillen tussen vmbo en havo/vwo voordoen, waar dit voor de drie voorgaande vragen steeds wel gold in het voordeel van havo- en vwo-leerlingen. Daarentegen hebben jongens deze vraag (77%) beduidend beter beantwoord dan meisjes (69%), terwijl de overige vragen over de Europese Unie geen verschillen of slechts lichte verschillen in het voordeel van jongens laten zien. De voor de hand liggende verklaring dat jongens in bepaalde richtingen van het vmbo (zoals aoc's) beter op de hoogte zijn van de aanpak van milieuproblemen wordt echter niet door de gegevens ondersteund. Jongens in het vmbo zijn minder goed op de hoogte van het bestaan van EU milieuwetten dan in het havo en vwo. Terwijl in het vmbo nauwelijks een verschil gevonden wordt tussen jongens en meisjes, is dit verschil relatief groot in het havo en vwo.

Rond de helft van alle leerlingen heeft het juiste antwoord gegeven op de vraag of de Europese Unie boeren betaalt om milieuvriendelijke landbouwmethoden toe te passen (vraag 9e), waarbij zich aanzienlijke verschillen tussen landen voordoen. In Nederland is de vraag door 41% van de leerlingen goed beantwoord. Dat is minder dan op basis van een willekeurige keuze van leerlingen verwacht mag worden. Een verklaring kan zijn dat leerlingen een verkeerd beeld hebben van het beleid van de EU ten aanzien van landbouwsubsidies, maar waarschijnlijker is dat de vraag door leerlingen verkeerd is opgevat. Dit vermoeden wordt versterkt door het feit dat in ons land er geen verschil tussen vmbo- en havo/vwo-scholieren wordt gevonden, terwijl dit voor de meeste kennisvragen wel het geval is, en dat in een aantal andere landen, zoals Vlaanderen (38%), Italië (35%), Slovenië (40%) en Zwitserland (39%) eveneens onwaarschijnlijk lage percentages goede antwoorden worden gerapporteerd.

Op de vraag waar Europese burgers in ieder geval recht op hebben, heeft 20% van de Nederlandse leerlingen aangegeven dat zij zonder speciale toestemming in een ander land binnen de Europese Unie kunnen studeren (vraag 10). Daarmee hebben leerlingen in ons land, samen met leerlingen in Engeland en Ierland, deze vraag gemiddeld het slechtst beantwoord. Evenals bij de voorgaande vraag is het echter de vraag of dit betekent dat Nederlandse scholieren minder goed op de hoogte zijn van de rechten die Europese burgers genieten. De antwoordmogelijkheid "Stemmen bij de landelijke verkiezingen van elk land in de Europese Unie" beoogde uit te drukken dat bijvoorbeeld Nederlandse burgers niet alleen hun stem voor het Nederlandse parlement mogen uitbrengen, maar bijvoorbeeld ook voor het Duitse of het Franse parlement. De antwoordmogelijkheid kan echter ook gelezen worden als de mogelijkheid voor alle Europese burgers om te mogen stemmen voor hun eigen nationale parlement.

De aantrekkelijkheid van deze antwoordoptie wordt vergroot doordat het beoogde goede antwoord "studeren in elk land van de Europese Unie zonder speciale toestemming" niet onomstreden is. Alhoewel door de Europese Unie geen belemmeringen worden opgeworpen om in een andere lidstaat een studie te volgen, vindt dit op instellingsniveau voor een deel wel plaats - in de vorm van toelatingsexamens of de eis dat een taalcursus met succes is afgesloten. Daarnaast associëren leerlingen in het voortgezet onderwijs studeren waarschijnlijk met het

verkrijgen van een basisbeurs. Slechts voor een beperkt aantal studies, en een beperkt aantal lidstaten kunnen Nederlandse studenten met behoud van hun beurs een studie in het buitenland volgen. Hoewel niet aannemelijk is dat tweedeklas scholieren hiervan op de hoogte zijn, vormt het in de praktijk wel een belemmering voor (aankomende) studenten. Doordat de mobiliteit gering is, is het waarschijnlijk dat ook leerlingen in het voortgezet onderwijs het idee hebben dat er sprake is van restricties.

### 8.2.3 Kennis over de euro

De kennis van leerlingen over de euro is in kaart gebracht met behulp van drie juist-onjuist stellingen en een meerkeuzevraag over de voordelen van een gemeenschappelijke munteenheid. Deze vragen zijn weergegeven in Figuur 8.3.

Figuur 8.3 Kennisvragen over de euro

11. Zijn deze beweringen waar of niet waar?					12. Wat is een voordeel voor landen die de euro als officieel betaalmiddel hebben (de zogenaamde eurolanden)?				
a.	De euro is het officiële betaalmiddel van alle landen in Europa.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De prijzen van producten zijn in elk euroland hetzelfde.		
b.	De euro is het officiële betaalmiddel van alle landen van de Europese Unie.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Het kopen en verkopen van producten tussen eurolanden is gemakkelijker gemaakt.		
c.	Eurobiljetten hebben hetzelfde ontwerp in ieder land waar de euro het officiële betaalmiddel is.	<input type="checkbox"/>	Waar	Niet waar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lonen voor werknemers zijn in alle eurolanden hetzelfde.		
						<input type="checkbox"/>	Het is moeilijker voor criminelen om vals geld te maken.		

Een groot aantal leerlingen meent ten onrechte dat alle Europese landen de euro als wettig betaalmiddel hanteren (43%) (vraag 11a) (tabel 8.5). Het percentage leerlingen dat denkt dat de euro in heel Europa is ingevoerd is met name groot in het vmbo (50%); in havo en vwo gaat het om 36% van de leerlingen (Tabel 8.4). Op de stelling of de Euro het officiële betaalmiddel is in alle landen van de Europese Unie gaf slechts 31% van de leerlingen het juiste antwoord. De geringe kennis van Nederlandse jongeren staat niet op zichzelf. Ook in Vlaanderen (31%), Cyprus (39%), Finland (36%), Griekenland (36%), Liechtenstein (29%), Luxemburg (31%), Malta (36%), Slovenië (37%) en Zwitserland (29%) weet een grote meerderheid van de scholieren niet dat de Europese Unie niet gelijk staat aan de eurozone. Behalve Liechtenstein en Zwitserland, die noch tot de Europese Unie noch tot de eurozone behoren, gaat het hierbij in alle gevallen om landen die de euro hebben ingevoerd en zelf lid zijn van de EU. In landen die wel tot de Europese Unie behoren, maar niet tot de eurozone, zijn leerlingen zich logischerwijs sterker bewust van het feit dat niet alle lidstaten de euro als munteenheid hanteren. Opvallend is daarbij dat hoewel vrijwel alle leerlingen weten dat hun land deel uitmaakt van de EU (zie tabel 8.1), toch slechts ten hoogste 80% van de leerlingen (Polen) aangeeft dat niet alle EU-landen de euro als munteenheid kennen (tabel 8.5). In Engeland bijvoorbeeld



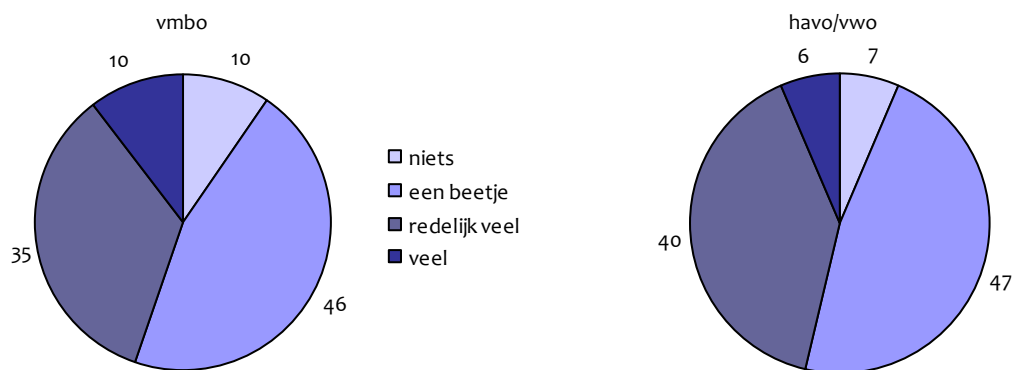
weet 96% van de leerlingen aan dat hun land lid is van de EU, maar slechts 73% geeft aan dat de euro niet in alle EU-landen wordt gebruikt.

Tabel 8.5 Kennis van leerlingen over de euro

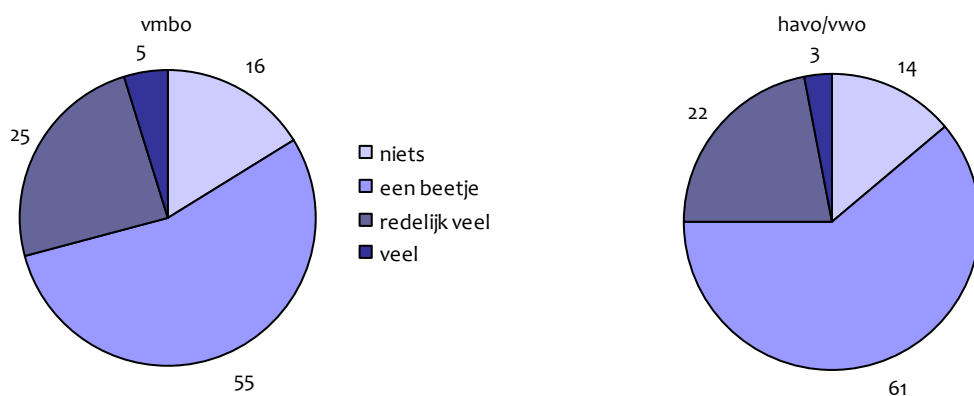
Land	Kennis over de euro			
	Vraag 11a: De euro is het officiële betaalmiddel van alle landen in Europa	Vraag 11b: De euro is het officiële betaalmiddel in alle landen van de Europese Unie	Vraag 11c: Eurobiljetten hebben hetzelfde ontwerp in ieder land waar de euro het officiële betaalmiddel is	Vraag 12: Wat is een voordeel voor landen die de euro als officieel betaalmiddel hebben?
België (Vlaanderen) †	53 (1,6) ▼	31 (1,2) ▼	73 (1,1) △	74 (1,3) △
Bulgarije	64 (1,8) ▽	52 (1,6) △	71 (1,1) △	58 (1,5) ▽
Cyprus	56 (1,3) ▼	39 (1,1) ▽	45 (1,1) ▼	57 (1,0) ▽
Denemarken †	80 (0,8) ▲	77 (0,8) ▲	76 (1,0) △	73 (0,9) △
Engeland ‡	72 (1,2) △	73 (1,1) ▲	62 (1,1) ▽	50 (1,3) ▼
Estland	80 (1,1) ▲	62 (1,1) ▲	64 (1,1) ▽	63 (1,2)
Finland	83 (0,8) ▲	36 (1,0) ▼	84 (0,7) ▲	73 (1,0) △
Griekenland	66 (1,1) ▽	36 (1,2) ▼	58 (1,0) ▽	63 (1,3) ▽
Ierland	69 (1,2)	51 (1,1) △	67 (1,0)	66 (1,3)
Italië	71 (1,7)	52 (1,8)	55 (1,6) ▼	74 (1,3) △
Letland	70 (1,2)	58 (1,6) △	69 (1,3)	56 (1,2) ▽
Liechtenstein	77 (1,9) △	29 (2,5) ▼	63 (2,4)	71 (2,3) △
Litouwen	68 (1,3)	49 (1,1)	72 (1,2) △	69 (1,3) △
Luxemburg	51 (0,7) ▼	31 (0,7) ▼	70 (0,8) △	62 (0,8) ▽
Malta	57 (1,6) ▼	36 (1,8) ▼	62 (1,5) ▽	60 (1,6) ▽
Nederland	57 (2,9) ▼	31 (1,5) ▼	63 (1,8) ▽	80 (1,8) ▲
Oostenrijk	60 (1,2) ▽	40 (1,2) ▽	72 (0,9) △	63 (1,1) ▽
Polen	86 (1,0) ▲	80 (0,9) ▲	73 (1,3) △	69 (1,2) △
Slovenië	62 (1,2) ▽	37 (1,5) ▼	54 (1,4) ▼	75 (1,0) △
Slowakije²	84 (1,1) ▲	48 (2,0)	68 (1,6)	72 (1,5) △
Spanje	53 (1,3) ▼	35 (1,0) ▼	61 (1,1) ▽	64 (1,1)
Tsjechië †	86 (0,6) ▲	68 (0,9) ▲	74 (1,1) △	74 (0,8) △
Zweden	71 (0,9)	69 (0,9) ▲	77 (1,0) ▲	57 (1,0) ▽
Zwitserland †	77 (1,1) △	29 (0,8) ▼	66 (1,5)	65 (1,1)
Europees gemiddelde	69 (0,3)	49 (0,3)	67 (0,3)	65 (0,3)

Het merendeel van de Nederlandse scholieren (63%) geeft correct aan dat de bankbiljetten hetzelfde ontwerp kennen in de verschillende landen waarin de euro wordt gebruikt (vraag 11c). Nederlandse scholieren blijven hierin over het geheel genomen echter achter bij scholieren in de ons omringende landen: Vlaanderen (73%), Denemarken (76%), Engeland (62%) en Zweden (77%). Waar leerlingen in EU-landen waarin de euro de munteenheid vormt in het voordeel waren bij het beantwoorden van de voorgaande twee vragen, ligt het in de rede dat zij in het nadeel zijn bij deze vraag. Dat blijkt echter niet het geval. Leerlingen in de niet-eurozone landen – Bulgarije, Denemarken, Engeland, Estland (ten tijde van het onderzoek), Letland, Litouwen, Polen, Tsjechië en Zweden – scoren gemiddeld zelfs beter op deze vraag dan leerlingen in de eurozone.

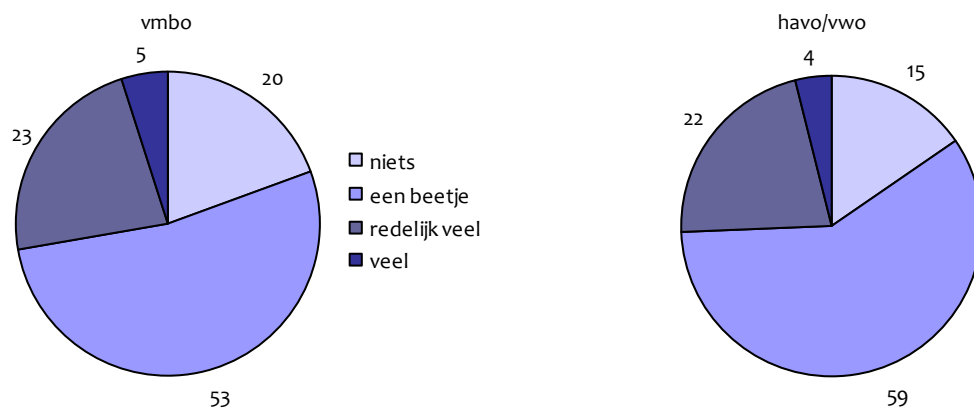
Figuur 8.4a Feitenkennis over de Europese Unie



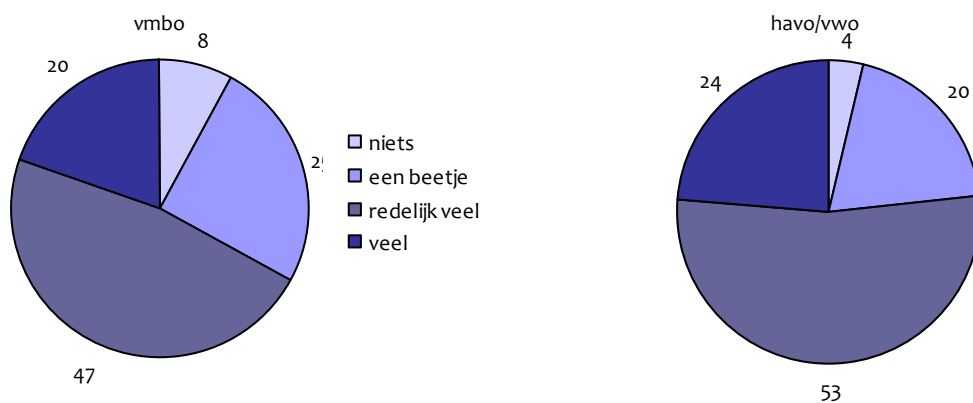
Figuur 8.4b Kennis over instellingen van de Europese Unie



Figuur 8.4c Kennis over de wetten en het beleid van de Europese Unie



Figuur 8.4d Kennis over de euro



Op de vraag wat een belangrijk voordeel is voor landen die de euro gebruiken (vraag 12) gaf in Nederland 80% van de leerlingen het juiste antwoord: het kopen en verkopen van goederen tussen eurolanden wordt hierdoor vergemakkelijkt (tabel 8.5). Daarbij is een duidelijk verschil te zien tussen enerzijds leerlingen in het havo en vwo (86%) en anderzijds leerlingen in het vmbo (76%). Echter, het percentage vmbo-scholieren dat de vraag juist heeft beantwoord ligt boven het landelijke gemiddelde van vrijwel alle omringende landen: Vlaanderen (74%), Denemarken (73%), Engeland (50%) en Zweden (57%).

#### 8.2.4 Percepties van leerlingen over hun kennis van de EU

Leerlingen is gevraagd aan te geven in hoeverre zij van mening zijn dat zij over kennis beschikken op vier verschillende onderdelen: (i) feiten over de Europese Unie; (ii) instellingen van de Europese Unie (bijv. het Europees Parlement); (iii) wetten en beleidsterreinen van de Europese Unie; en (iv) de euro. Leerlingen konden aangeven of zij van mening waren over elk van deze onderwerpen niets, een beetje, redelijk veel of veel te weten. Deze uitkomsten hiervan voor Nederland, uitgesplitst naar vmbo en havo/vwo, zijn weergegeven in tabel 8.6.

Voor zowel kennis over Europese instellingen en instituties als kennis over de wetten en het beleid van de EU geeft een meerderheid van de leerlingen aan dat zij hierover slechts weinig kennis hebben. Dat geldt met name voor de kennis van leerlingen over wetten en beleid: 58% heeft naar eigen zeggen weinig kennis en 15% heeft hiervan geen kennis. Dat geldt zowel voor leerlingen in het vmbo als in het havo en vwo, zij het dat iets meer leerlingen in het vmbo dan het havo en vwo van mening zijn dat zij wel redelijk veel (25% in vmbo tegenover 22% in havo/vwo) tot veel (5% in vmbo tegenover 3% in havo/vwo) kennis op dit terrein hebben. Eenzelfde patroon is waarneembaar voor de kennis van leerlingen over Europese instellingen en instituties: het merendeel is van mening hierover slechts weinig kennis (gemiddeld 56%) of geen kennis (gemiddeld 17%) te bezitten, en relatief iets meer vmbo- dan havo- en vwo-scholieren geven aan wel (redelijk) veel kennis hierover te hebben.

Over hun (basale) feitenkennis over de Europese Unie zijn leerlingen iets positiever. Weliswaar geeft 46% van de leerlingen aan hierover weinig kennis te hebben, en 8% meent hierover niets te weten, maar ruim 37% van de leerlingen geeft aan redelijk veel kennis op dit terrein te hebben (figuur 8.4a). Iets meer dan 8% is zelfs van mening veel hierover te weten. Dat geldt in nog veel sterkere mate voor de kennis die leerlingen over de euro zeggen te hebben. Iets meer dan 50% meent redelijk veel over de euro te weten; bijna 22% geeft aan veel kennis over de euro als munteenheid te hebben. Opvallend is ook dat havo- en vwo-scholieren hun kennis over de euro relatief hoger inschatten dan vmbo-scholieren, waar relatief meer vmbo-scholieren van mening waren (redelijk) veel kennis binnen de andere domeinen te bezitten.

Tabel 8.6 Door leerlingen zelf gerapporteerde kennis over de Europese Unie, uitgesplitst naar jongens en meisjes

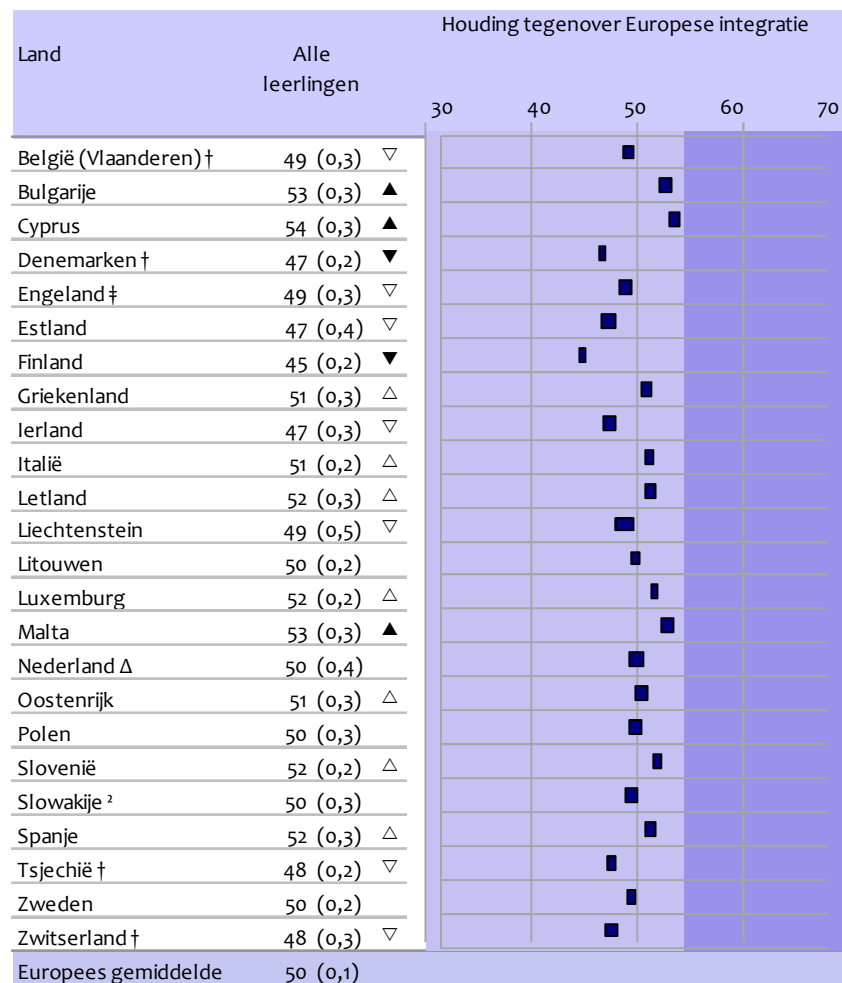
Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun veronderstelde kennis over de Europese Unie				30	40	50	60	70
	Alle leerlingen	Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen)†	49 (0,3) ▽	47 (0,3)	50 (0,3)	4 (0,4)			□	■	
Bulgarije	54 (0,3) ▲	53 (0,3)	55 (0,4)	2 (0,4)				□	■
Cyprus	53 (0,2) △	51 (0,3)	54 (0,4)	3 (0,4)			□	■	
Denemarken†	46 (0,2) ▼	44 (0,3)	49 (0,3)	5 (0,5)		□	■		
Engeland‡	46 (0,3) ▼	44 (0,3)	48 (0,4)	4 (0,5)		□	■		
Estland	48 (0,2) ▽	47 (0,2)	50 (0,3)	3 (0,3)			□	■	
Finland	47 (0,2) ▽	45 (0,2)	50 (0,3)	5 (0,3)			□	■	
Griekenland	53 (0,2) △	51 (0,3)	54 (0,3)	3 (0,5)				□	■
Ierland	49 (0,2) ▽	47 (0,3)	50 (0,3)	3 (0,4)			□	■	
Italië	56 (0,3) ▲	55 (0,3)	57 (0,3)	1 (0,3)				□	■
Letland	50 (0,2)	49 (0,3)	52 (0,3)	3 (0,4)			□	■	
Liechtenstein	47 (0,5) ▼	45 (0,6)	48 (0,8)	4 (1,0)		□	■		
Litouwen	51 (0,2) △	50 (0,2)	51 (0,3)	1 (0,3)			□	■	
Luxemburg	50 (0,3)	48 (0,3)	52 (0,3)	5 (0,4)			□	■	
Malta	52 (0,4) △	49 (0,4)	54 (0,5)	5 (0,7)			□	■	
Nederland Δ	51 (0,6)	50 (0,7)	52 (0,6)	3 (0,4)			□	■	
Oostenrijk	53 (0,2) △	50 (0,3)	55 (0,3)	5 (0,4)			□	■	
Polen	50 (0,2)	48 (0,3)	51 (0,3)	3 (0,4)			□	■	
Slovenië	53 (0,2) ▲	52 (0,3)	55 (0,3)	3 (0,4)				□	■
Slowakije ²	52 (0,3) △	51 (0,3)	53 (0,4)	2 (0,3)				□	■
Spanje	50 (0,2)	48 (0,3)	51 (0,4)	3 (0,5)			□	■	
Tsjechië †	49 (0,2) ▽	48 (0,3)	50 (0,3)	2 (0,3)			□	■	
Zweden	46 (0,3) ▼	43 (0,3)	49 (0,3)	5 (0,4)		□	■		
Zwitserland †	46 (0,3) ▼	44 (0,3)	49 (0,3)	6 (0,4)		□	■		
Europees gemiddelde	50 (0,0)	48 (0,0)	52 (0,0)	3 (0,1)					

Op basis van de antwoorden van leerlingen over hun kennis binnen de vier domeinen is een schaal geconstrueerd voor de gepercipieerde kennis van leerlingen over de Europese Unie, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10 voor alle Europese landen samen. Cronbach's alpha voor Nederland is 0.76. De resultaten per land, uitgesplitst naar geslacht, is weergegeven in tabel 8.6. Daaruit komt naar voren dat leerlingen in ons land hun kennis over Europa ten opzichte van leerlingen in andere landen als gemiddeld inschatten (gemiddelde van 51). Dit komt redelijk overeen met de kennis die Nederlandse leerlingen ten opzichte van leerlingen in andere landen hebben. Over het algemeen ligt deze op of (net iets) boven het gemiddelde voor de verschillende vragen. Slechts bij een beperkt aantal vragen, met name rond de euro, geven Nederlandse scholieren blijk van een geringere kennis. Daarnaast komt uit tabel 8.6 naar voren dat jongens hun kennis over de Europese Unie hoger inschatten dan meisjes. Dit weerspiegelt de resultaten van de beide seksen op de toetsvragen: jongens hebben vaak eenzelfde of een net iets betere score dan meisjes waar het om kennis over de Europese Unie gaat.

### 8.3 Houding tegenover Europese samenwerking en integratie

De houding van leerlingen ten aanzien van Europese samenwerking en integratie is bevraagd aan de hand stellingen met betrekking tot (i) Europese integratie; (ii) samenwerking en afstemming tussen Europese landen; (iii) een gemeenschappelijke munteenheid; en (iv) een verdere uitbreiding van het aantal lidstaten van de Europese Unie. Op elk van deze aspecten wordt in de volgende paragrafen nader ingegaan.

Tabel 8.7 Houding tegenover Europese integratie



#### 8.3.1 Houding tegenover Europese integratie

De houding van leerlingen ten aanzien van Europese integratie is bepaald aan de hand van de volgende drie stellingen:

- De staatshoofden van de Europese landen (presidenten, koningen, koninginnen etc.) zouden ooit vervangen moeten worden door een 'president' voor heel Europa;
- Wanneer landen lid worden van de Europese Unie zouden ze hun eigen regering moeten opgeven;

- Het Europees Parlement zou ooit in de plaats moeten komen van de parlementen in alle Europese landen.

Leerlingen werd gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die de houding van leerlingen tegenover Europese integratie weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.73 en voor Nederland 0.66. In tabel 8.7 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

De mate waarin Nederlandse jongeren voorstander zijn van Europese politieke integratie komt overeen met de mate waarin jongeren in andere landen hier gemiddeld voor open staan. Tussen de verschillende landen bestaan geen grote verschillen. Alleen in Denemarken en vooral in Finland zijn jongeren beduidend minder voorstander van een verdergaande Europese politieke integratie dan elders. In Bulgarije, Cyprus en Malta daarentegen staan relatief meer scholieren positief tegenover een politieke integratie in Europa. Ook in deze landen geldt echter dat de meerderheid van de leerlingen een dergelijke integratie niet ondersteunt.

Een meerderheid van de Europese leerlingen (64%) is het niet eens met de bewering dat het Europees parlement in de toekomst de nationale parlementen zou moeten vervangen. Zij staan nog iets kritischer tegenover het vervangen van de nationale staatshoofden door een Europese ‘president’ (66% niet mee eens) en tegenover het opgeven van de nationale regering bij toetreding tot de EU (67% niet mee eens). De opvattingen van de leerlingen in ons land verschillen hiervan niet noemenswaardig. Nederlandse jongeren zijn sterker van mening dat het aanstellen van een Europese president ter vervanging van de nationale staatshoofden niet gewenst is (69% niet mee eens), maar staan daarentegen iets welwillender tegenover het in de toekomst opheffen van de nationale parlementen (61% niet mee eens). Ook voor Nederlandse leerlingen geldt daarmee dat ongeveer een twee derde meerderheid het opgeven van het nationale staatshoofd, de nationale regering en het nationale parlement ten gunste van Europese instituties onwenselijk vindt.

### 8.3.2 *Houding tegenover harmonisering van beleid in Europa*

De houding van leerlingen ten aanzien van de harmonisering van het beleid binnen Europa is in kaart gebracht voor de volgende vijf onderwerpen:

- Alle Europese landen zouden dezelfde aanpak moeten hebben als het gaat om hun relaties met landen buiten Europa;
- Europese landen zouden moeten proberen een zelfde beleid te voeren met betrekking tot het milieu;
- Europese landen zouden moeten proberen vergelijkbare onderwijssystemen in te voeren;
- Het zou goed zijn als regels en wetten in Europese landen meer op elkaar zouden lijken;
- Alle Europese landen zouden hetzelfde economische beleid moeten voeren.

Nederlandse scholieren zijn over het algemeen van mening dat samenwerking tussen Europese landen van belang is (tabel 8.8). Het meest positief zijn leerlingen over een gemeenschappelijk milieubeleid (82% mee eens) en het afstemmen van de onderwijssystemen (81% mee eens) in de verschillende Europese landen. Het milieubeleid wordt ook door leerlingen in andere landen het belangrijkste beleidsterrein gevonden waarop landen in Europees verband zouden moeten samenwerken. In de ons omringende landen hechten scholieren hieraan zelfs nog meer belang dan in ons land: Vlaanderen (85%), Denemarken (89%), Engeland (85%) en Zweden (88%). Waar het om de invoering van vergelijkbare onderwijssystemen gaat vinden scholieren in Vlaanderen (85%) en Zweden (84%) dit belangrijker dan scholieren in ons land, maar vormt het voor jongeren in Engeland (79%) en Denemarken (71%) daarentegen niet een onderwerp van groter belang in vergelijking met Nederlandse jongeren.

In ons land is 75% van de leerlingen van mening dat het goed zou zijn als regels en wetten in Europese landen meer op elkaar zouden lijken. Een vergelijkbaar percentage is van mening (74%) dat alle Europese landen dezelfde aanpak zouden moeten hebben als het gaat om relaties met landen buiten Europa. Het Europees gemiddelde voor deze twee aspecten ligt bij respectievelijk 77% en 76%. Ten aanzien van een gemeenschappelijk buitenlands beleid verschillen Nederlandse jongeren niet of weinig van jongeren in Vlaanderen (76%) en Zweden (71%). Daarentegen vinden Deense jongeren dit minder belangrijk (68%), terwijl jongeren in Engeland hieraan juist prioriteit toekennen (81%). Het grote percentage Engelse scholieren dat een gemeenschappelijk buitenlands beleid ondersteund is opmerkelijk, aangezien zij ten aanzien van het belang dat zij aan de Europese Unie en haar beleid toekennen over het algemeen sceptischer zijn dan scholieren in andere Europese landen.

Waar voor Engelse jongeren het buitenlands beleid als een belangrijk beleidsterrein in Europees verband wordt gezien, geldt voor de Scandinavische landen dat het milieubeleid prioriteit heeft. Leerlingen in Denemarken en Finland staan in vergelijking tot leerlingen in andere landen afwijzend tegenover Europese integratie (zie paragraaf 8.3.1) en tegenover samenwerking ten aanzien van buitenlands beleid, onderwijsbeleid en economisch beleid. Alleen op het gebied van het milieubeleid – evenals in Zweden – zien jongeren in Denemarken en Finland juist wel een rol voor Europa weggelegd. In termen van beleidsprioriteiten in Europa kenmerken leerlingen in ons land zich juist door een relatief sterke gerichtheid op economische samenwerking. Hoewel in absolute termen een gemeenschappelijk economisch beleid minder belangrijk wordt gevonden dan een gemeenschappelijk milieubeleid en het afstemmen van de onderwijssystemen in Europa, hechten leerlingen in ons land relatief wel meer belang aan samenwerking in economisch beleid (73%) dan leerlingen elders in Europa (68%).

Tabel 8.8 Houding van leerlingen ten opzichte van de harmonisering van het beleid op verschillende terreinen in Europa

Land	Alle Europese landen zouden dezelfde aanpak moeten hebben als het gaat om hun relaties met landen buiten Europa		Europese landen zouden moeten proberen een zelfde beleid te voeren met betrekking tot het milieu		Europese landen zouden moeten proberen vergelijkbare onderwijssystemen in te voeren		Het zou goed zijn als regels en wetten in Europese landen meer op elkaar zouden lijken		Alle Europese landen zouden hetzelfde economische beleid moeten voeren	
België (Vlaanderen)†	76 (0,8)		91 (0,7)	△	85 (0,7)	△	80 (0,7)	△	71 (0,9)	△
Bulgarije	79 (0,7)	△	88 (0,8)		86 (0,8)	△	86 (0,8)	▲	78 (0,8)	▲
Cyprus	75 (0,9)		80 (0,9)	▽	76 (0,9)	▽	75 (0,9)		72 (1,2)	△
Denemarken †	68 (1,1)	▽	89 (0,6)	△	71 (0,7)	▽	64 (1,0)	▼	51 (1,1)	▼
Engeland ‡	81 (0,9)	△	85 (0,8)	▽	79 (1,0)		74 (0,9)	▽	66 (1,0)	
Estland	67 (1,1)	▼	85 (0,9)	▽	80 (0,9)		77 (1,0)		68 (1,0)	
Finland	70 (1,2)	▽	91 (0,6)	△	71 (0,9)	▽	60 (0,9)	▼	60 (1,1)	▽
Griekenland	80 (0,8)	△	86 (1,0)		80 (0,9)		76 (0,9)		69 (1,2)	
Ierland	83 (0,8)	△	88 (0,8)		76 (0,9)	▽	73 (1,0)	▽	70 (1,0)	△
Italië	84 (0,7)	△	90 (0,6)	△	75 (0,9)	▽	78 (0,9)	△	71 (0,8)	△
Letland	79 (1,1)	△	80 (1,1)	▽	78 (0,9)		71 (1,2)	▽	77 (1,3)	△
Liechtenstein	73 (2,3)		85 (2,0)		73 (2,8)	▽	72 (2,5)		58 (2,7)	▼
Litouwen	81 (0,9)	△	91 (0,6)	△	86 (0,8)	△	81 (0,7)	△	76 (0,9)	△
Luxemburg	72 (0,8)	▽	86 (0,6)	▽	78 (0,7)	▽	79 (0,6)	△	74 (0,6)	△
Malta	82 (1,1)	△	86 (1,1)		82 (1,1)	△	78 (1,2)		71 (1,2)	△
Nederland Δ	74 (1,8)		82 (1,2)		81 (1,6)		75 (1,2)		73 (1,6)	
Oostenrijk	70 (0,9)	▽	83 (0,8)	▽	71 (0,9)	▽	74 (1,0)		70 (1,0)	△
Polen	77 (0,9)		86 (0,8)		80 (0,9)		79 (0,8)	△	65 (1,2)	▽
Slovenië	83 (0,9)	△	85 (0,7)	▽	84 (0,7)	△	82 (0,8)	△	64 (1,0)	▽
Slowakije ²	91 (0,7)	▲	94 (0,6)	△	85 (0,9)	△	81 (0,8)	△	70 (1,2)	
Spanje	80 (0,9)	△	87 (0,7)		85 (0,8)	△	82 (0,8)	△	80 (0,9)	▲
Tsjechië †	78 (0,9)		91 (0,5)	△	86 (0,6)	△	77 (0,6)		54 (0,9)	▼
Zweden	71 (0,9)	▽	88 (0,7)		84 (0,7)	△	71 (1,0)	▽	61 (0,9)	▽
Zwitserland †	74 (1,2)	▽	89 (0,6)	△	75 (0,8)	▽	72 (1,0)	▽	58 (1,4)	▼
Europees gemiddelde	77 (0,2)		87 (0,2)		79 (0,2)		76 (0,2)		68 (0,2)	



### 8.3.3 Houding tegenover een gemeenschappelijke munteenheid in Europa

Een in vergelijking tot leerlingen in andere Europese landen sterke gerichtheid van Nederlandse leerlingen op economische samenwerking, komt ook naar voren in hun houding ten opzichte van de euro. Deze houding is in kaart gebracht voor de volgende drie onderwerpen:

- Als alle Europese landen dezelfde munteenheid zouden hebben, zouden ze economisch gezien sterker zijn;
- Er zijn meer voordelen dan nadelen aan het hebben van een gemeenschappelijke munteenheid zoals de euro;
- Alle landen in Europa zouden de euro moeten invoeren.

Tabel 8.9 Houding tegenover een gemeenschappelijke munteenheid in Europa

Land	Alle leerlingen	Houding tegenover een gemeenschappelijke munteenheid in Europa					Land maakt deel uit van de euro-zone
		30	40	50	60	70	
België (Vlaanderen) †	54 (0,2) ▲						ja
Bulgarije	53 (0,2) △						nee
Cyprus	50 (0,2) ▽						ja
Denemarken †	46 (0,2) ▼						nee
Engeland ‡	46 (0,2) ▼						nee
Estland	48 (0,2) ▽						nee
Finland	50 (0,2) △						ja
Griekenland	50 (0,2) △						ja
Ierland	52 (0,2) △						ja
Italië	52 (0,2) △						ja
Letland	49 (0,3) ▽						nee
Liechtenstein	45 (0,5) ▼						nee
Litouwen	50 (0,2)						nee
Luxemburg	53 (0,2) △						ja
Malta	52 (0,3) △						ja
Nederland Δ	53 (0,4)						ja
Oostenrijk	52 (0,2) △						ja
Polen	49 (0,2) ▽						nee
Slovenië	52 (0,2) △						ja
Slowakije ²	54 (0,2) ▲						ja
Spanje	53 (0,2) ▲						ja
Tsjechië †	47 (0,2) ▽						nee
Zweden	47 (0,3) ▽						nee
Zwitserland †	44 (0,3) ▼						nee
Europees gemiddelde	50 (0,0)						

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die de houding van leerlingen tegenover een gemeenschappelijke Europese munteenheid weergeeft, met een gemiddelde

van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.72 en voor Nederland 0.68. In tabel 8.9 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

Nederlandse leerlingen staan, samen met Vlaamse, Slowaakse, Luxemburgse, Spaanse en Bulgaarse scholieren, het meest positief tegenover de euro als gemeenschappelijke munteenheid in Europa. Nederland en Vlaanderen onderscheiden zich daarmee van 'buurlanden' die de euro niet hebben ingevoerd, zoals Engeland, Denemarken (beiden schaalwaarde 46) en Zweden (schaalwaarde 47). Ten opzichte van laatstgenoemde landen staan alleen in de beide niet-EU landen Liechtenstein (schaalwaarde 45) en Zwitserland (schaalwaarde 44) scholieren sceptischer tegenover de euro. Desalniettemin is gemiddeld ook in Liechtenstein en Zwitserland iets meer dan de helft van de leerlingen het eens met de stellingen over de waarde van een gemeenschappelijke munteenheid. Daarmee lijkt onder jongeren in Europa, ook in de niet-euro landen, een behoorlijk draagvlak voor (invoering van) de euro aanwezig.

In ons land geeft ruim 58% van de leerlingen aan het ermee eens te zijn dat landen economischer sterker worden wanneer ze een gemeenschappelijke munteenheid invoeren. Ruim een kwart (26%) is het hier zelfs zeer mee eens. Slechts 15% van de leerlingen deelt deze mening niet, tegenover 25% in de rest van Europa. Hiermee vergelijkbaar is 84% van de Nederlandse leerlingen van mening dat een gemeenschappelijke munteenheid meer voordelen dan nadelen kent, en meent 84% dat alle Europese landen de euro zouden moeten invoeren. In de overige Europese landen is gemiddeld slechts 77% (meer voordelen dan nadelen aan gemeenschappelijke munteenheid) en 66% (euro invoeren in alle Europese landen) deze mening toegedaan.

#### 8.3.4 *Houding tegenover uitbreiding van de Europese Unie*

De houding van leerlingen tegenover verdere uitbreiding van de Europese Unie is in kaart gebracht aan de hand van de volgende zeven beweringen:

- De Europese Unie zou net zo lang verder moeten uitbreiden totdat het alle Europese landen omvat;
- De Europese Unie zou verder uitgebreid moeten worden, zodat meer landen kunnen profiteren van de economische voordelen die dit met zich mee brengt;
- Alle landen in Europa zouden er naar moeten streven om lid te worden van de Europese Unie;
- Het voordeel van de uitbreiding van de Europese Unie is dat het landen die lid willen worden aanmoedigt om democratisch te zijn;
- De Europese Unie zal meer invloed in de wereld hebben als er meer landen lid worden;
- De Europese Unie moet alle Europese landen omvatten om een waardevolle organisatie te zijn;
- Het voordeel van de uitbreiding van de Europese Unie is dat het landen die lid willen worden aanmoedigt om de mensenrechten te respecteren.

Leerlingen werd gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal ("zeer mee eens", "mee eens", "mee oneens" en "zeer mee oneens"). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v.

Nederland) is een schaal geconstrueerd die de houding van leerlingen tegenover uitbreiding van de Europese Unie weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.75 en voor Nederland 0.73. In tabel 8.10 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

Tabel 8.10 Houding tegenover uitbreiding van de Europese Unie

Land	Alle leerlingen	Houding tegenover uitbreiding van de Europese Unie					Jaar van toetreding tot de EU
		30	40	50	60	70	
België (Vlaanderen)†	51 (0,2) △			■			grondlegger 1957
Bulgarije	53 (0,2) ▲			■			2007
Cyprus	51 (0,2) △			■			2004
Denemarken †	49 (0,2) ▽			■			1973
Engeland ‡	48 (0,2) ▽			■			1973
Estland	49 (0,2) ▽			■			2004
Finland	48 (0,2) ▽			■			1995
Griekenland	51 (0,2) △			■			1981
Ierland	51 (0,2) △			■			1973
Italië	51 (0,2) △			■			grondlegger 1957
Letland	49 (0,2) ▽			■			2004
Liechtenstein	45 (0,5) ▼		■				geen EU-lid
Litouwen	51 (0,2) △			■			2004
Luxemburg	50 (0,2) ▽			■			grondlegger 1957
Malta	53 (0,3) △			■			2004
Nederland Δ	49 (0,4) ▽			■			grondlegger 1957
Oostenrijk	48 (0,3) ▽			■			1995
Polen	51 (0,2) △			■			2004
Slovenië	51 (0,2) △			■			2004
Slowakije ²	53 (0,2) ▲			■			2004
Spanje	53 (0,2) ▲			■			1986
Tsjechië †	49 (0,2) ▽			■			2004
Zweden	50 (0,2)			■			1995
Zwitserland †	44 (0,2) ▼		■				geen EU-lid
Europees gemiddelde	50 (0,1)						

Scholieren in Nederland staan min of meer even positief tegenover uitbreiding van de EU als in de ons omringende landen, met een licht positievere houding bij Vlaamse scholieren, en een licht negatievere houding onder scholieren in Engeland (tabel 8.10). Alleen in Bulgarije, Slowakije en Spanje tonen relatief meer leerlingen zich voorstander van uitbreiding van de EU dan in andere landen, terwijl leerlingen in Liechtenstein en Zwitserland relatief sceptischer tegenover een verdere uitbreiding van het aantal lidstaten staan.

Nederlandse jongeren zijn, net als jongeren in de andere Europese landen, in meerderheid positief over een eventuele uitbreiding van de Europese Unie. Tussen de 63% en 85% van de leerlingen in ons land geeft aan dat zij het met elk van de

Tabel 8.11 Kennis van leerlingen over burgerschap in relatie tot hun houding tegenover Europese integratie, tegenover een gemeenschappelijke munteenheid, en tegenover uitbreiding van de Europese Unie

	Houding van leerlingen tegenover Europese integratie				Houding van leerlingen tegenover een gemeenschappelijke munteenheid in Europa				Houding van leerlingen tegenover uitbreiding van de Europese Unie			
Land	Laagste tertiel	Middelste tertiel	Hoogste tertiel		Laagste tertiel	Middelste tertiel	Hoogste tertiel		Laagste tertiel	Middelste tertiel	Hoogste tertiel	
België (Vlaanderen) †	557 (4,9)	517 (4,2)	467 (4,9)	◀	496 (6,6)	515 (4,6)	525 (4,9)	▶	513 (5,1)	513 (5,2)	517 (5,9)	
Bulgarije	521 (6,6)	463 (4,5)	418 (5,5)	◀	455 (6,3)	480 (6,0)	474 (5,8)	▷	467 (6,1)	474 (5,9)	472 (5,8)	
Cyprus	491 (4,0)	448 (3,2)	435 (2,9)	◀	435 (3,8)	465 (3,4)	462 (3,6)	▷	440 (3,3)	467 (3,4)	465 (3,6)	▷
Denemarken †	632 (4,1)	581 (3,7)	525 (3,9)	◀	589 (4,0)	573 (5,5)	575 (4,2)	◁	578 (4,4)	591 (4,1)	573 (4,6)	
Engeland ‡	588 (6,5)	525 (4,2)	459 (4,5)	◀	533 (5,2)	521 (5,6)	510 (5,8)	◁	518 (6,2)	537 (5,5)	514 (5,2)	
Estland	578 (5,4)	535 (4,5)	471 (4,9)	◀	529 (5,9)	523 (5,2)	528 (5,3)		527 (5,8)	529 (6,1)	524 (4,6)	
Finland	623 (3,3)	580 (2,5)	518 (3,6)	◀	576 (3,3)	575 (2,8)	581 (3,8)		573 (3,5)	584 (3,6)	575 (3,0)	
Griekenland	504 (6,6)	472 (4,9)	457 (4,0)	◀	474 (4,3)	471 (6,5)	492 (5,3)	▷	472 (4,8)	478 (5,8)	489 (5,0)	▷
Ierland	592 (4,4)	551 (4,5)	477 (4,5)	◀	520 (5,8)	544 (4,8)	542 (4,9)	▷	532 (5,3)	547 (4,8)	528 (5,8)	
Italië	567 (3,8)	518 (3,8)	492 (3,8)	◀	513 (4,3)	545 (3,5)	535 (3,9)	▷	528 (4,4)	533 (4,0)	533 (4,1)	
Letland	516 (3,9)	473 (5,7)	448 (4,7)	◀	481 (5,3)	479 (4,5)	488 (4,9)		476 (5,6)	486 (4,5)	484 (5,0)	
Liechtenstein	591 (7,2)	536 (6,0)	471 (7,7)	◀	542 (6,9)	535 (8,2)	519 (7,1)	◁	536 (7,7)	542 (9,1)	520 (8,0)	
Litouwen	550 (4,2)	512 (2,9)	463 (3,3)	◀	501 (3,4)	509 (3,1)	509 (3,9)	▷	498 (3,4)	511 (3,4)	507 (3,9)	▷
Luxemburg	521 (2,6)	458 (2,9)	425 (4,2)	◀	458 (3,3)	484 (4,3)	481 (3,2)	▷	477 (2,5)	480 (3,0)	465 (3,8)	◁
Malta	531 (5,5)	490 (6,2)	457 (4,5)	◀	472 (5,9)	502 (6,4)	502 (5,3)	▷	456 (6,7)	507 (5,3)	503 (5,6)	▷
Nederland Δ	527 (10,9)	502 (8,9)	457 (7,4)	◀	474 (8,0)	505 (8,4)	494 (12,4)		483 (7,0)	497 (10,3)	496 (11,0)	
Oostenrijk	560 (4,5)	512 (4,4)	461 (4,7)	◀	484 (5,1)	514 (4,7)	514 (4,7)	▷	496 (5,3)	518 (4,9)	502 (4,5)	
Polen	599 (5,5)	544 (4,3)	486 (5,1)	◀	530 (6,2)	538 (4,9)	543 (5,5)	▷	527 (6,0)	541 (4,6)	544 (6,0)	▷
Slovenië	559 (3,2)	500 (2,8)	476 (3,6)	◀	511 (4,1)	519 (3,5)	520 (3,4)	▷	518 (3,4)	517 (3,7)	514 (3,9)	
Slowakije <sup>2</sup>	583 (6,2)	536 (3,6)	474 (4,6)	◀	512 (6,2)	535 (5,0)	532 (5,4)	▷	528 (6,3)	525 (4,2)	532 (5,1)	
Spanje	547 (3,3)	487 (5,3)	467 (4,1)	◀	486 (5,6)	511 (4,6)	520 (4,7)	▶	491 (5,6)	514 (4,1)	511 (4,8)	▷
Tsjechië †	560 (3,1)	520 (2,8)	463 (2,3)	◀	513 (2,8)	512 (2,6)	510 (3,4)		507 (3,6)	520 (3,6)	510 (2,1)	
Zweden	604 (4,2)	541 (4,0)	486 (3,2)	◀	542 (4,5)	538 (5,0)	539 (3,9)		528 (4,0)	563 (4,6)	540 (3,8)	▷
Zwitserland †	576 (3,6)	542 (5,7)	487 (5,0)	◀	541 (4,1)	534 (5,2)	520 (4,8)	◁	537 (5,6)	540 (3,9)	518 (4,8)	◁
Europees gemiddelde	563 (1,0)	515 (0,9)	469 (0,9)	◀	508 (1,0)	518 (1,0)	518 (1,0)	▷	510 (1,1)	522 (1,0)	515 (1,0)	▷

Tabel 8.12 Vertrouwen van leerlingen in landelijke, Europese en internationale instituties

Land	Percentage leerlingen dat aangeeft een volledig of redelijk veel vertrouwen te hebben in ...									
	nationale regering		lokale overheid		nationale parlement		De Verenigde Naties		Europese Commissie	Europese parlement
België (Vlaanderen) †	51 (1,0)	▽	73 (1,0)	△	50 (1,3)		58 (1,3)	▽	52 (1,2)	▽
Bulgarije	56 (1,3)	▽	56 (1,1)	▽	44 (1,1)	▽	61 (1,2)	▽	60 (1,1)	△
Cyprus	51 (0,9)	▽	55 (1,0)	▽	35 (1,0)	▼	42 (0,9)	▼	45 (1,1)	▼
Denemarken †	72 (1,0)	▲	61 (1,1)	▽	66 (1,1)	▲	76 (0,8)	▲	60 (1,1)	△
Engeland ‡	71 (0,9)	▲	66 (1,0)		55 (1,1)	△	65 (1,1)		46 (1,2)	▼
Estland	62 (1,4)		61 (1,3)	▽	45 (1,4)	▽	55 (1,5)	▽	54 (1,5)	▽
Finland	82 (0,8)	▲	77 (0,8)	▲	74 (1,0)	▲	81 (0,8)	▲	70 (1,0)	▲
Griekenland	41 (1,2)	▼	55 (1,2)	▽	42 (1,1)	▽	52 (1,1)	▼	48 (1,0)	▽
Ierland	52 (1,0)	▽	60 (1,2)	▽	49 (1,1)	▽	69 (1,1)	△	55 (1,1)	▽
Italië	74 (0,9)	▲	79 (1,1)	▲	74 (1,0)	▲	80 (1,0)	▲	75 (1,0)	▲
Letland	32 (1,2)	▼	44 (1,3)	▼	20 (1,2)	▼	59 (1,4)	▽	49 (1,6)	▽
Liechtenstein	82 (2,1)	▲	79 (2,1)	▲	77 (2,1)	▲	74 (2,3)	△	68 (2,4)	▲
Litouwen	54 (0,9)	▽	65 (1,0)		34 (1,0)	▼	68 (1,1)	△	66 (1,2)	△
Luxemburg	72 (0,7)	▲	71 (0,7)	△	51 (0,9)		66 (0,8)		62 (0,6)	△
Malta	62 (1,4)		67 (0,9)	△	61 (1,4)	△	69 (1,7)	△	61 (1,8)	△
Nederland Δ	70 (2,2)	△	76 (1,6)	▲	65 (2,0)	▲	65 (1,7)		62 (1,7)	△
Oostenrijk	77 (0,9)	▲	76 (1,0)	▲	61 (1,0)	△	62 (1,0)	▽	58 (1,1)	△
Polen	36 (1,2)	▼	54 (1,3)	▼	34 (1,3)	▼	55 (1,2)	▼	49 (1,3)	▼
Slovenië	56 (1,4)	▽	61 (1,4)	▽	53 (1,3)		62 (1,1)	▽	59 (1,3)	
Slowakije ²	57 (1,3)	▽	56 (1,2)	▽	42 (1,3)	▽	64 (1,4)		55 (1,4)	▽
Spanje	62 (1,2)		69 (1,0)	△	52 (1,1)		73 (0,9)	△	61 (1,1)	△
Tsjechië †	55 (0,9)	▽	69 (0,8)	△	36 (0,8)	▼	58 (0,8)	▽	51 (0,9)	▽
Zweden	73 (1,2)	▲	68 (1,2)	△	72 (1,2)	▲	82 (1,0)	▲	66 (1,3)	△
Zwitserland †	69 (1,0)	△	69 (0,9)	△	63 (1,0)	▲	63 (1,5)		53 (1,1)	▽
Europees gemiddelde	61 (0,2)		65 (0,2)		52 (0,2)		65 (0,3)		58 (0,3)	

afzonderlijke stellingen eens dan wel zeer eens zijn. Relatief het meest kritisch zijn Nederlandse scholieren over de uitbreiding van de Europese Unie tot alle landen in Europa. Iets minder dan 65% is van mening dat de Europese Unie net zo lang verder zou moeten uitbreiden totdat het alle Europese landen omvat, en 63% vindt dat, om een waardevolle organisatie te zijn, de Europese Unie alle Europese landen zou moeten omvatten. In het verlengde hiervan is ook iets minder dan 65% van de scholieren in ons land van mening dat alle landen in Europa er naar zouden moeten streven om lid te worden van de Europese Unie.

#### 8.4 Vertrouwen in Europese instituties

Leerlingen is gevraagd in hoeverre zij vertrouwen hebben in verschillende politieke instituties, waaronder de Europese Commissie en het Europees Parlement. Leerlingen konden dit aangeven aan de hand van een 4-puntschaal (“volledig”, “best wel veel”, “een beetje” en “helemaal niet”). Onderstaand zijn leerlingen die aangaven een ‘volledig vertrouwen’ dan wel ‘best wel veel vertrouwen’ in instituties te hebben samengevoegd tot één categorie: vertrouwen in politieke instituties.

Nederlandse scholieren gaven in meerderheid aan vertrouwen te hebben in Europese instituties (tabel 8.12). Ongeveer 62% van de scholieren in ons land heeft vertrouwen in de Europese Commissie. In Vlaanderen (52%) en Engeland (46%) ligt dit percentage beduidend lager. In Denemarken (60%) heeft een met ons land vergelijkbaar percentage leerlingen vertrouwen in de Europese Commissie, terwijl dit percentage in Zweden (66%) hoger is dan in Nederland. Van alle Europese landen, is het vertrouwen onder scholieren in de Europese Commissie relatief het grootst in Finland (70%), Italië (75%) en Liechtenstein (68%). Het laagst is het vertrouwen in de Europese Commissie onder leerlingen, naast Engeland, in Cyprus (45%), Griekenland (48%), Letland (49%) en Polen (49%).

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren ten aanzien van het vertrouwen in het Europees Parlement. Voor de meeste landen geldt dat het vertrouwen van leerlingen in het Europees Parlement even groot of iets groter is dan in de Europese Commissie. Nederlandse scholieren hebben relatief iets meer vertrouwen in het parlement (67%) dan in de commissie (62%). Nederlandse scholieren hebben daarmee meer vertrouwen in het Europees Parlement dan Vlaamse (54%) en Engelse (45%), maar ook Deense (63%) scholieren. Zweedse jongeren vertrouwen in meerderheid eveneens het Europees Parlement (69%).

Het vertrouwen onder Nederlandse leerlingen in de Europese Commissie (62%) is geringer dan het vertrouwen in de Nederlandse regering (70%). Ten aanzien van het parlement is er geen duidelijk onderscheid tussen het vertrouwen dat leerlingen stellen in het nationale (65%) en het Europese (67%) parlement. Daarmee is, over het geheel genomen, het vertrouwen onder Nederlandse scholieren in de landelijke politiek iets groter dan in de Europese politiek, maar gaat het om een betrekkelijk gering verschil. In een aantal van de ons omringende landen zijn vergelijkbare patronen te herkennen. In Denemarken en Zweden is het vertrouwen in de landelijke politiek (zowel de regering als het parlement) groter dan in de Europese politiek, maar gaat het om relatief kleine verschillen. In Vlaanderen is het vertrouwen in de landelijke politiek (50 tot 51%) even gering, zo niet zelfs geringer,

dan in de Europese politieke instituties (52 tot 54%), terwijl in Engeland een groot verschil in vertrouwen tussen de regering en het nationale parlement bestaat, ten gunste van de regering. Waar in Engeland het vertrouwen van leerlingen in Europese instituties (45 tot 46%) zelfs nog lager is dan hun vertrouwen in het Britse Lagerhuis (55%), is het vertrouwen onder Luxemburgse leerlingen in de Europese politiek (62 tot 63%) juist groter dan het vertrouwen in het eigen nationale parlement (51%).

## 8.5 Europese identiteit

De mate waarin scholieren zich met Europa identificeren is onderzocht aan de hand van (i) zelfrapportages van leerlingen over hun verbondenheid met Europa; (ii) de verhouding tussen de nationale identiteit en de Europese identiteit bij leerlingen; en (iii) de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met de Europese Unie. Op elk van deze aspecten wordt in de volgende paragrafen nader ingegaan.

### 8.5.1 Identificatie met Europa

De mate waarin leerlingen zich met Europa identificeren is in kaart gebracht aan de hand van de volgende beweringen:

- Ik zie mijzelf als Europeaan;
- Ik ben er trots op om in Europa te wonen;
- Ik voel me verbonden met Europa;
- Ik zie mijzelf in de eerste plaats als Europees burger en dan pas als wereldburger;
- Ik heb meer gemeenschappelijk met jongeren uit Europese landen dan met die uit landen buiten Europa.

Leerlingen is gevraagd hun mening over deze stellingen te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die de Europese identiteit van leerlingen weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach’s alpha voor Nederland is 0.69. In tabel 8.13 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, tevens uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Tabel 8.13 Identificatie van leerlingen met Europa, uitgesplitst naar jongens en meisjes

Land	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun identificatie met Europa									
	Alle leerlingen		Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*	30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	49 (0,2) ▽		48 (0,2)	51 (0,3)	2 (0,4)			□ ■		
Bulgarije	50 (0,2) ▲		49 (0,3)	51 (0,4)	2 (0,4)			□ ■		
Cyprus	49 (0,2) △		48 (0,2)	49 (0,4)	1 (0,5)			■		
Denemarken †	49 (0,2) ▼		48 (0,2)	50 (0,3)	2 (0,3)			□ ■		
Engeland ‡	48 (0,3) ▼		47 (0,3)	50 (0,4)	3 (0,5)			□ ■		
Estland	50 (0,3) ▽		50 (0,3)	51 (0,4)	1 (0,4)			■		
Finland	52 (0,2) ▽		51 (0,3)	53 (0,3)	2 (0,4)			□ ■		
Griekenland	50 (0,2) △		49 (0,3)	50 (0,3)	1 (0,4)			■		
Ierland	50 (0,2) ▽		49 (0,3)	51 (0,3)	2 (0,4)			□ ■		
Italië	54 (0,2) ▲		53 (0,3)	55 (0,3)	2 (0,3)			□ ■		
Letland	45 (0,3)		45 (0,4)	46 (0,4)	1 (0,5)		■ ■			
Liechtenstein	50 (0,5) ▼		50 (0,8)	50 (0,8)	0 (1,0)			■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Litouwen	49 (0,2) △		49 (0,3)	49 (0,3)	0 (0,3)			■		
Luxemburg	52 (0,2)		50 (0,2)	53 (0,2)	3 (0,3)			□ ■		
Malta	48 (0,3) △		48 (0,5)	48 (0,4)	0 (0,6)			■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Nederland Δ	48 (0,4)		47 (0,5)	49 (0,6)	2 (0,6)			■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Oostenrijk	51 (0,3) △		50 (0,4)	52 (0,4)	2 (0,5)			□ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Polen	49 (0,2)		48 (0,2)	49 (0,2)	1 (0,3)			□ ■		
Slovenië	53 (0,3) ▲		53 (0,4)	54 (0,3)	2 (0,5)			□ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Slowakije ²	52 (0,3) △		51 (0,4)	54 (0,4)	2 (0,5)			□ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Spanje	53 (0,3)		51 (0,3)	54 (0,4)	2 (0,4)			□ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Tsjechië †	49 (0,2) ▽		49 (0,2)	50 (0,3)	1 (0,3)			■ ■		
Zweden	50 (0,2) ▼		49 (0,3)	51 (0,3)	2 (0,4)			□ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Zwitserland †	48 (0,3) ▼		48 (0,4)	49 (0,4)	1 (0,5)			■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■		
Europees gemiddelde	50 (0,1)		49 (0,1)	51 (0,1)	2 (0,1)					



Tabel 8.14 Identificatie van leerlingen met Europa, uitgesplitst naar de herkomst van leerlingen

Land	Alle leerlingen	Verschillen tussen autochtone en allochtone jongeren ten aanzien van hun identificatie met Europa			
		Autochtoon (A)	Allochtoon (B)	Vershil (A - B)*	
					30 40 50 60 70
België (Vlaanderen)†	49 (0,2)	50 (0,2)	47 (0,5)	3 (0,5)	
Cyprus	49 (0,2)	49 (0,2)	50 (0,7)	-1 (0,8)	
Denemarken †	49 (0,2)	49 (0,2)	46 (0,6)	3 (0,7)	
Engeland ‡	48 (0,3)	49 (0,3)	48 (0,6)	1 (0,6)	
Estland	50 (0,3)	50 (0,3)	47 (0,7)	3 (0,7)	
Finland	52 (0,2)	52 (0,2)	49 (1,2)	2 (1,2)	
Griekenland	50 (0,2)	50 (0,2)	48 (0,6)	1 (0,6)	
Ierland	50 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,5)	2 (0,6)	
Italië	54 (0,2)	54 (0,2)	49 (0,8)	6 (0,9)	
Letland	45 (0,3)	45 (0,3)	43 (1,3)	2 (1,3)	
Liechtenstein	50 (0,5)	49 (0,7)	50 (1,0)	-1 (1,2)	
Litouwen	49 (0,2)	49 (0,2)	47 (1,0)	2 (1,0)	
Luxemburg	52 (0,2)	51 (0,2)	52 (0,3)	-1 (0,4)	
Nederland Δ	48 (0,4)	49 (0,4)	44 (1,1)	5 (1,1)	
Oostenrijk	51 (0,3)	52 (0,4)	48 (0,6)	4 (0,7)	
Slovenië	53 (0,3)	54 (0,3)	50 (0,6)	4 (0,6)	
Spanje	53 (0,3)	54 (0,3)	44 (0,5)	10 (0,6)	
Tsjechië †	49 (0,2)	49 (0,2)	45 (0,9)	4 (0,9)	
Zweden	50 (0,2)	50 (0,2)	49 (0,6)	1 (0,6)	
Zwitserland †	48 (0,3)	48 (0,3)	50 (0,5)	-1 (0,6)	
Europees gemiddelde	50 (0,1)	50 (0,1)	48 (0,1)	2 (0,2)	

In vergelijking met andere Europese landen identificeren Nederlandse jongeren zich minder met Europa (schaalwaarde 48) (tabel 8.13). Nederlandse jongeren verschillen ten aanzien hiervan niet van jongeren in Engeland (schaalwaarde 48). In Vlaanderen, Denemarken (beiden schaalwaarde 49) en Zweden (schaalwaarde 50) is de identificatie met Europa onder jongeren sterker, maar is het verschil met Nederlandse jongeren betrekkelijk gering.

Dat neemt echter niet weg dat ook in ons land een ruime meerderheid van de leerlingen aangeeft zich te identificeren met Europa. Ongeveer 88% van de Nederlandse leerlingen ziet zichzelf als Europeaan en is er trots op in Europa te wonen (tegenover respectievelijk 91% en 90% gemiddeld in andere landen). Een meerderheid van de leerlingen identificeert zich ook meer met andere Europeanen dan met mensen buiten Europa (65%). Alleen met betrekking tot de mate waarin leerlingen zichzelf deel voelen uitmaken van Europa, hoewel 63% van de leerlingen dit wel op zichzelf van toepassing acht, wijken Nederlandse leerlingen duidelijk af van leerlingen in andere Europese landen (Europees gemiddelde 79%).

Jongens identificeren zich sterker met Europa dan meisjes (Tabel 8.13). Dat geldt voor Nederland, maar ook voor de meeste andere landen in Europa. In Vlaanderen, Denemarken en Zweden bedraagt het gemiddelde verschil tussen beide seksen, net als in ons land, 2 schaalpunten; in Engeland verschillen jongens en meisjes zelfs 3 schaalpunten.

De identificatie van leerlingen met Europa is daarnaast afhankelijk van de herkomst van de leerlingen (zie tabel 8.14). In Nederland verschillen autochtone leerlingen relatief sterk van allochtone leerlingen (5 schaalpunten); alleen in Italië en (in het bijzonder) Spanje is het verschil tussen autochtone en allochtone jongeren groter dan in ons land. Allochtone leerlingen in Nederland identificeren zich relatief het minst met Europa, samen met allochtone leerlingen Letland, Spanje, Tsjechië en Denemarken. Toch geldt ook voor leerlingen in deze landen dat een (kleine) meerderheid niettemin wel aangeeft zich met Europa te identificeren.

Een vergelijking met andere Europese landen ten aanzien van de Europese identificatie van allochtone jongeren is lastig te maken, aangezien deze groep jongeren sterk verschilt per land. In sommige landen is het aantal allochtonen in het onderwijssysteem beduidend geringer dan in andere landen. Daarnaast zijn allochtone leerlingen vaak uit specifieke landen of gebieden afkomstig, bijvoorbeeld op basis van het koloniale verleden van het land waarin zij woonachtig zijn en het beleid dat door dit land ten aanzien van arbeidsimmigratie en vluchtelingen wordt gevoerd. Het best vergelijkbaar met Nederland is in dat opzicht de situatie in Vlaanderen. Ten opzichte van Nederlandse allochtone leerlingen (schaalwaarde 44) identificeren Vlaamse allochtonen zich sterker met Europa (schaalwaarde 47), en is in Vlaanderen ook het verschil tussen autochtone en allochtone jongeren geringer (3 schaalpunten) dan in ons land (5 schaalpunten).

#### *8.5.2 Identificatie met Nederland, Europa en de rest van de wereld*

De identificatie van leerlingen met Europa is (onder meer) getypeerd aan de hand de mate waarin zij zichzelf als Europeaan beschouwen, en de mate waarin leerlingen zich in de eerste plaats zien als Europees burger en dan pas als wereldburger (zie 8.5.1). Het laatstgenoemde onderwerp geeft tevens aan of

leerlingen zich sterker met Europa identificeren dan met de rest van de wereld. Vergelijkbaar hiermee is aan leerlingen in ons land ook de vraag voorgelegd of zij zichzelf in de eerste plaats als Europees burger zien en dan pas als burger van Nederland. Het percentage leerlingen dat het eens of zeer eens was met deze stellingen is weergegeven in tabel 8.15.

*Tabel 8.15 Identificatie van leerlingen met Europa, in vergelijking met de mate waarin leerlingen zich met hun eigen land en zich als wereldburger identificeren*

Land	Percentage leerlingen dat het eens is met de volgende beweringen:			
	Ik zie mijzelf als Europeaan	Ik zie mijzelf in de eerste plaats als Europeaan, en dan pas als [Nederlander]	Ik zie mijzelf in de eerste plaats als Europeaan, en dan pas als wereldburger	
België (Vlaanderen) †	91 (0,8)	27 (1,2) ▼	69 (1,1)	
Bulgarije	86 (0,8) ▽	44 (1,4) △	73 (0,9)	△
Cyprus	88 (0,7) ▽	53 (0,9) ▲	63 (1,0)	▽
Denemarken †	92 (0,5) △	29 (0,9) ▽	66 (0,9)	▽
Engeland ‡	82 (1,0) ▽	50 (1,2) ▲	66 (1,1)	▽
Estland	90 (0,7)	31 (1,2) ▽	70 (1,2)	
Finland	97 (0,3) △	43 (1,0) △	76 (0,9)	△
Griekenland	91 (0,6)	32 (1,3) ▽	63 (1,1)	▽
Ierland	90 (0,6)	47 (1,2) △	75 (0,8)	△
Italië	97 (0,4) △	47 (1,1) △	77 (0,8)	△
Letland	81 (1,2) ▽	39 (1,5)	61 (1,3)	▽
Liechtenstein	96 (1,1) △	26 (2,3) ▼	62 (2,7)	▽
Litouwen	94 (0,6) △	32 (1,1) ▽	69 (1,1)	
Luxemburg	93 (0,5) △	45 (0,9) △	63 (0,9)	▽
Malta	86 (1,1) ▽	37 (1,4)	66 (1,2)	▽
Nederland Δ	88 (1,2)	20 (1,4)	65 (2,1)	
Oostenrijk	92 (0,6)	31 (1,2) ▽	62 (1,0)	▽
Polen	92 (0,6) △	25 (1,1) ▼	74 (0,8)	△
Slovenië	96 (0,4) △	37 (1,0)	78 (1,0)	△
Slowakije ²	97 (0,5) △	37 (1,1)	78 (0,9)	△
Spanje	93 (0,7) △	44 (1,1) △	74 (0,9)	△
Tsjechië †	92 (0,5)	37 (0,9)	66 (0,9)	▽
Zweden	87 (0,8) ▽	39 (1,0)	69 (1,0)	
Zwitserland †	87 (1,0) ▽	28 (1,3) ▽	62 (1,3)	▽
Europees gemiddelde	91 (0,2)	37 (0,3)	69 (0,2)	

In de vorige paragraaf is aangegeven dat ongeveer 88% van de Nederlandse leerlingen zichzelf als Europeaan beschouwt. Dat is vergelijkbaar met het percentage Zweedse leerlingen dat zichzelf als Europeaan betitelt (87%), en relatief iets lager dan het percentage leerlingen in Vlaanderen (91%) en Denemarken (92%). Het ligt echter beduidend boven het percentage Engelse leerlingen dat zichzelf als Europeaan ziet (82%). Eerder is ook aangegeven dat 65% van de leerlingen in ons land zich eerder als Europees burger dan als wereldburger beschouwt. Dit wijkt niet noemenswaardig af van wat gemiddeld in de meeste van de ons omringende landen door leerlingen wordt aangegeven: Denemarken (66%), Engeland (66%), Vlaanderen (69%) en Zweden (69%).

Op de vraag in hoeverre leerlingen zichzelf eerder als Europees burger dan als Nederlands burger zien, geeft 20% van de leerlingen aan dat dit op hen van toepassing is (tabel 8.15). Het Europees burgerschap is voor slechts een beperkte groep leerlingen aansprekender dan het Nederlands burgerschap. Deze groep is beduidend kleiner dan in andere landen. Gemiddeld geeft 37% van de leerlingen aan zich eerder als Europees burger dan als burger van hun eigen land te zien. In Vlaanderen is 27% van de leerlingen deze mening toegedaan: beduidend minder dan in andere Europese landen, maar tegelijkertijd aanzienlijk meer dan in Nederland. Hetzelfde geldt voor Deense leerlingen (29%). Daarentegen beschouwen in Zweden bijna twee keer zoveel leerlingen als in Nederland zichzelf in de eerste plaats als Europees en niet als nationaal burger (39%). In Engeland (50%) daarenboven beschouwt (bijna) de helft van de leerlingen zich eerder als Europees dan als burger van Engeland.

Tabel 8.16 Identificatie van leerlingen met Europa, in relatie tot de identificatie van jongeren met hun eigen land

Land	Identificatie van jongeren met hun eigen land			
	Laagste tertiel	Middelste tertiel	Hoogste tertiel	
België (Vlaanderen)†	47 (0,4)	49 (0,3)	53 (0,4)	►
Bulgarije	47 (0,3)	50 (0,3)	52 (0,4)	►
Cyprus	47 (0,4)	48 (0,3)	51 (0,3)	►
Denemarken †	45 (0,3)	48 (0,2)	53 (0,3)	►
Engeland ‡	46 (0,3)	48 (0,3)	52 (0,4)	►
Estland	46 (0,3)	50 (0,3)	53 (0,3)	►
Finland	48 (0,2)	52 (0,3)	56 (0,4)	►
Griekenland	47 (0,4)	49 (0,3)	52 (0,4)	►
Ierland	47 (0,3)	50 (0,3)	54 (0,3)	►
Italië	50 (0,3)	53 (0,3)	57 (0,3)	►
Letland	43 (0,3)	45 (0,4)	47 (0,5)	►
Liechtenstein	48 (0,8)	50 (0,8)	53 (1,0)	►
Litouwen	47 (0,3)	49 (0,3)	52 (0,4)	►
Luxemburg	48 (0,3)	51 (0,3)	55 (0,3)	►
Malta	45 (0,5)	48 (0,4)	52 (0,5)	►
Nederland Δ	44 (0,4)	47 (0,4)	53 (0,3)	►
Oostenrijk	46 (0,4)	51 (0,5)	56 (0,5)	►
Polen	46 (0,3)	48 (0,3)	51 (0,3)	►
Slovenië	50 (0,4)	53 (0,4)	57 (0,3)	►
Slowakije <sup>2</sup>	49 (0,3)	52 (0,3)	56 (0,4)	►
Spanje	47 (0,4)	52 (0,3)	58 (0,4)	►
Tsjechië †	46 (0,3)	49 (0,2)	53 (0,3)	►
Zweden	45 (0,3)	49 (0,3)	54 (0,4)	►
Zwitserland †	47 (0,4)	49 (0,3)	50 (0,6)	►
Europees gemiddelde	47 (0,1)	50 (0,1)	53 (0,1)	►

Een sterkere gerichtheid op Europa hoeft echter niet te betekenen dat jongeren minder sterk gericht zijn op hun eigen land (vgl. Herrmann, Risse & Brewer, 2004). Dit komt ook naar voren uit de gegevens in tabel 8.16. Jongeren die zich sterk met Nederland identificeren (zie paragraaf 4.6) hebben over het algemeen ook een sterkere identificatie met Europa (zie paragraaf 8.5.1). Het tertiële leerlingen dat zich het sterkst met Nederland identificeert, geeft ook blijk van een identificatie met

Europa (schaalwaarde 53) die beduidend groter is dan de Europese identificatie onder alle leerlingen in Europa (schaalwaarde 50). Bovendien geldt voor deze groep leerlingen dat hun identificatie met Europa niet of nauwelijks afwijkt van die van het hoogste tertiel leerlingen in de ons omringende landen: Vlaanderen, Denemarken (beiden schaalwaarde 53), Engeland (schaalwaarde 52) en Zweden (schaalwaarde 54).

Het verschil in gemiddelden voor hun identificatie met Europa tussen het laagste tertiel en het hoogste tertiel is aanzienlijk (9 schaalpunten oftewel 0,9 standaardafwijking). Dit verschil is groter dan in Vlaanderen en Engeland (6 schaalpunten) en vergelijkbaar met het verschil tussen het hoogste en het laagste tertiel in Denemarken (8 schaalpunten) en Zweden (9 schaalpunten). Vergeleken met het Europees gemiddelde (6 schaalpunten) is het verschil tussen het eerste en het derde tertiel leerlingen in ons land eveneens als groot aan te merken. Dat betekent dat de mate van identificatie met Nederland voor leerlingen in ons land een relatief goede voorspeller is voor de Europese identiteit die zij ontwikkelen.

Tabel 8.17 Betrokkenheid van leerlingen bij de Europese Unie

Land	Percentage leerlingen dat het eens is met de volgende beweringen:			
	Ik voel me verbonden met de Europese Unie		Ik ben er trots op dat mijn land lid is van de Europese Unie	
België (Vlaanderen) †	63 (1,0)	▽	88 (0,7)	△
Bulgarije	71 (1,0)		88 (0,7)	△
Cyprus	73 (0,9)	△	85 (0,7)	
Denemarken †	66 (0,8)	▽	84 (0,6)	▽
Engeland ‡	56 (1,0)	▼	81 (0,7)	▽
Estland	72 (1,2)	△	87 (0,7)	
Finland	63 (1,0)	▽	89 (0,7)	△
Griekenland	75 (0,9)	△	87 (0,7)	
Ierland	75 (0,9)	△	93 (0,6)	△
Italië	90 (0,7)	▲	95 (0,5)	△
Letland	54 (1,2)	▼	73 (1,4)	▼
Litouwen	64 (1,2)	▽	91 (0,6)	△
Luxemburg	73 (0,7)	△	88 (0,6)	△
Malta	40 (1,9)		81 (1,5)	
Nederland Δ	76 (1,0)	△	80 (0,9)	▽
Oostenrijk	71 (1,2)		77 (1,1)	▽
Polen	71 (0,9)		87 (0,7)	
Slovenië	75 (0,9)	△	91 (0,7)	△
Slowakije <sup>2</sup>	81 (1,1)	▲	93 (0,7)	△
Spanje	83 (0,8)	▲	91 (0,6)	△
Tsjechië †	61 (0,8)	▽	79 (0,7)	▽
Zweden	50 (1,0)	▼	81 (0,8)	▽
Europees gemiddelde	70 (0,2)		86 (0,2)	

### 8.5.3 Betrokkenheid bij de Europese Unie

De mate waarin leerlingen het gevoel hebben bij de Europese Unie te horen is in kaart gebracht aan de hand van twee stellingen:

- Ik voel me verbonden met de Europese Unie;
- Ik ben er trots op dat mijn land lid is van de Europese Unie.

Het percentage leerlingen dat het eens dan wel zeer eens was met deze stellingen is weergegeven in tabel 8.17.

Nederlandse leerlingen voelen zich over het algemeen niet verbonden met de Europese Unie (tabel 8.17). Slechts 40% van de leerlingen geeft aan dat zich wel met de EU verbonden voelen. Dit is aanzienlijk lager dan in de ons omringende landen. In Vlaanderen voelt 63% van de scholieren zich verbonden met de Europese Unie, terwijl dit voor 66% van de Deense en 56% van de Engelse leerlingen geldt. In Zweden (50%) identificeren leerlingen, na Nederland, zich het minst van alle Europese landen met de Europese Unie. In Luxemburg voelen leerlingen zich sterker met de EU verbonden (73%). Het meest sterk identificeren echter leerlingen in Zuid-Europese en een aantal Oost-Europese landen zich met de Europese Unie.

Leerlingen in ons land zijn over het algemeen wel trots dat Nederland lid is van de Europese Unie (81%). In Vlaanderen (88%) en Denemarken (84%) staan relatief meer leerlingen positief tegenover het EU-lidmaatschap van hun land, maar in Engeland (81%) en Zweden (81%) geeft een vergelijkbaar percentage leerlingen als in ons land aan trots te zijn dat hun land lid is van de Europese Unie. Het meest positief tegenover het EU-lidmaatschap staan leerlingen in Italië (95%), Ierland (93%), Slowakije (93%), Litouwen (91%), Slovenië (91%) en Spanje (91%).

## 8.6 Houding tegenover burgers van andere Europese landen

De houding van leerlingen tegenover burgers van andere Europese landen is nagegaan door leerlingen te vragen: (i) in hoeverre zij van mening zijn dat andere Europese burgers, ongeacht hun achtergrond, in ons land dezelfde mogelijkheden zouden moeten als Nederlandse burgers; en (ii) hoe zij denken over mogelijke voor- en nadelen van migratie binnen Europa. Op deze twee aspecten wordt in de volgende paragrafen nader ingegaan.

### 8.6.1 Gelijke mogelijkheden voor immigranten uit andere Europese landen

De mate waarin leerlingen van mening zijn dat andere Europese burgers in ons land dezelfde mogelijkheden zouden moeten hebben, is in kaart gebracht door te vragen in hoeverre dit afhankelijk is van:

- de etnische achtergrond van andere Europese burgers;
- het geloof of de overtuigingen van andere Europese burgers;
- de taal die andere Europese burgers spreken;
- of ze uit een rijk of uit een arm land afkomstig zijn;
- het opleidingsniveau van andere Europese burgers.

Leerlingen werd gevraagd hun mening hierover te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die de opvatting van leerlingen over gelijke mogelijkheden voor alle Europese burgers weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.85 en voor Nederland 0.80. In tabel 8.18 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, tevens uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Nederlandse jongeren zijn, in vergelijking met jongeren in andere Europese landen, minder geneigd Europese migranten dezelfde mogelijkheden tot maatschappelijke participatie toe te kennen als aan Nederlandse burgers (schaalwaarde 47). Ook in Vlaanderen staan scholieren sceptischer dan in andere landen tegenover gelijke mogelijkheden voor Europese migranten. Ook in Denemarken staan scholieren hier negatiever tegenover dan gemiddeld in andere Europese landen, maar Deense scholieren achten gelijke mogelijkheden voor migranten uit andere Europese landen wel wenselijker dan Nederlandse scholieren. Duidelijk positiever dan in ons land zijn leerlingen in Engeland (schaalwaarde 50) en Zweden (schaalwaarde 51).

Hoewel Nederlandse jongeren blijken te geven van een minder open houding ten opzichte van de maatschappelijke integratie van Europese migranten dan jongeren in de ons omringende landen, zijn zij in meerderheid wel van mening dat deze migranten dezelfde mogelijkheden zouden moeten hebben als Nederlanders. Tussen de 77% en 80% van de leerlingen vindt dat Europese migranten dezelfde mogelijkheden moeten hebben als Nederlandse burgers, ongeacht hun etnische of culturele achtergrond, hun geloof of levensovertuiging, en ongeacht of zij uit een rijk dan wel arm land afkomstig zijn. In de andere Europese landen samen vinden tussen 84% en 89% van de leerlingen dat hiervan sprake moet zijn. Dat betekent dat een (zeer) ruime meerderheid groot deel van de leerlingen, zowel in Nederland als in de rest van Europa, van mening is dat migranten niet bepaalde mogelijkheden ontzegd mogen worden op basis van hun herkomst of overtuigingen. Waar het gaat om meer praktische kenmerken die te maken hebben met de integratie van migranten en de bijdrage die zij aan de Nederlandse samenleving kunnen leveren (zoals de beheersing van de Nederlandse taal door Europese migranten en hun opleidingsniveau), staan Nederlandse leerlingen kritischer tegenover het bieden van gelijke mogelijkheden voor participatie. Van de leerlingen vindt 57% dat migranten geen mogelijkheden ontzegd mag worden op grond van hun taalbeheersing, en 65% is van mening dat het opleidingsniveau van migranten hiervoor geen beletsel mag vormen. In andere Europese landen geldt dit gemiddeld voor 78% en 70% van de leerlingen.

Meisjes staan positiever tegenover het bieden van dezelfde mogelijkheden voor Europese migranten dan jongens (verschil van bijna 2 schaalpunten). Een dergelijk verschil tussen jongens en meisjes is in vrijwel alle Europese landen waarneembaar (tabel 8.18). In de meeste landen is het verschil tussen beide seksen bovendien groter dan in ons land. In vergelijking tot Vlaanderen, Denemarken, Engeland en Zweden zijn de verschillen tussen jongens en meisjes beperkt.

Tabel 8.18 Opvattingen van jongeren over de mate waarin andere Europese burgers over dezelfde mogelijkheden zouden moeten beschikken ongeacht hun achtergrond, uitgesplitst naar jongens en meisjes

Land	Alle leerlingen	Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun opvattingen over gelijke mogelijkheden voor andere Europese burgers			30	40	50	60	70
		Meisjes	Jongens	Vershil (jongens - meisjes)*					
België (Vlaanderen) †	48 (0,3) ▽	49 (0,3)	47 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Bulgarije	50 (0,2)	51 (0,3)	50 (0,3)	-1 (0,4)			■ □		
Cyprus	50 (0,2)	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Denemarken †	49 (0,3) ▽	51 (0,3)	48 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Engeland ‡	50 (0,3)	51 (0,4)	48 (0,4)	-3 (0,5)			■ □		
Estland	49 (0,2) ▽	51 (0,3)	48 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Finland	49 (0,2) ▽	51 (0,3)	46 (0,3)	-5 (0,4)			■ □		
Griekenland	52 (0,3) △	53 (0,3)	51 (0,4)	-2 (0,4)			■ □		
Ierland	50 (0,2)	52 (0,3)	49 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Italië	52 (0,3) △	54 (0,3)	51 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Letland	47 (0,2) ▽	47 (0,2)	47 (0,3)	0 (0,3)			■ □		
Liechtenstein	49 (0,6) ▽	50 (0,7)	47 (0,9)	-3 (1,2)			■ □		
Litouwen	50 (0,2)	51 (0,3)	49 (0,3)	-2 (0,4)			■ □		
Luxemburg	52 (0,2) △	53 (0,2)	51 (0,2)	-2 (0,4)			■ □		
Malta	49 (0,3) ▽	50 (0,5)	48 (0,3)	-2 (0,6)			■ □		
Nederland Δ	47 (0,4) ▼	47 (0,6)	46 (0,5)	-2 (0,7)			■ □		
Oostenrijk	48 (0,3) ▽	50 (0,3)	47 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Polen	52 (0,2) △	53 (0,3)	50 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Slovenië	52 (0,3) △	53 (0,3)	50 (0,3)	-3 (0,4)			■ □		
Slowakije ²	51 (0,3) △	52 (0,3)	50 (0,4)	-1 (0,4)			■ □		
Spanje	52 (0,3) △	53 (0,3)	51 (0,3)	-1 (0,4)			■ □		
Tsjechië †	48 (0,2) ▽	49 (0,2)	47 (0,2)	-2 (0,3)			■ □		
Zweden	51 (0,3) △	53 (0,4)	49 (0,4)	-4 (0,4)			■ □		
Zwitserland †	50 (0,2)	51 (0,3)	48 (0,4)	-3 (0,5)			■ □		
Europees gemiddelde	50 (0,1)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2 (0,1)					



Tabel 8.19 Opvattingen van jongeren over de mate waarin vrije migratie tussen landen in Europa mogelijk moet zijn, uitgesplitst naar herkomst van jongeren

Verschillen tussen autochtone en allochtone jongeren ten aanzien van hun opvattingen over migratie van burgers binnen Europa										
	Alle leerlingen		Autochtoon (A)	Allochtoon (B)	Vershil (B - A)*					
Land						30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	51 (0,3)	△	51 (0,3)	49 (0,6)	-3 (0,7)					
Bulgarije	50 (0,3)		50 (0,3)	^						
Cyprus	51 (0,3)	△	51 (0,3)	50 (1,0)	0 (1,0)					
Denemarken †	47 (0,2)	▽	47 (0,3)	46 (0,7)	-2 (0,7)					
Engeland ‡	52 (0,2)	△	53 (0,2)	50 (0,6)	-3 (0,7)					
Estland	49 (0,3)	▽	49 (0,3)	49 (0,9)	0 (0,9)					
Finland	47 (0,2)	▽	47 (0,2)	45 (1,1)	-2 (1,1)					
Griekenland	49 (0,3)	▽	50 (0,3)	48 (0,7)	-2 (0,7)					
Ierland	52 (0,2)	△	52 (0,2)	50 (0,7)	-2 (0,7)					
Italië	50 (0,3)		50 (0,3)	47 (0,8)	-3 (0,8)					
Letland	50 (0,2)		50 (0,2)	49 (0,7)	-1 (0,7)					
Liechtenstein	50 (0,5)		49 (0,7)	51 (0,8)	2 (1,0)					
Litouwen	49 (0,2)	▽	49 (0,2)	47 (1,2)	-2 (1,2)					
Luxemburg	52 (0,1)	△	53 (0,2)	52 (0,2)	-1 (0,3)					
Malta	53 (0,3)	△	53 (0,4)	^						
Nederland Δ	50 (0,4)		50 (0,5)	47 (1,1)	-3 (1,4)					
Oostenrijk	51 (0,2)	△	51 (0,2)	51 (0,6)	-1 (0,6)					
Polen	47 (0,3)	▼	47 (0,3)	^						
Slovenië	49 (0,2)	▽	49 (0,2)	48 (0,6)	-1 (0,6)					
Slowakije ²	49 (0,3)	▽	49 (0,3)	^						
Spanje	51 (0,3)	△	51 (0,3)	50 (0,5)	-1 (0,6)					
Tsjechië †	51 (0,2)	△	51 (0,2)	49 (1,0)	-1 (1,0)					
Zweden	49 (0,2)	▽	49 (0,2)	47 (0,5)	-2 (0,6)					
Zwitserland †	51 (0,2)	△	52 (0,3)	50 (0,4)	-2 (0,5)					
Europees gemiddelde	50 (0,1)		50 (0,1)	49 (0,2)	-2 (0,2)					

### 8.6.2 Houding tegenover migratie van burgers binnen Europa

De houding van leerlingen tegenover migratie binnen Europa is in kaart gebracht met behulp van de volgende beweringen:

- Het reizen van Europese burgers binnen Europa zou beperkt moeten worden om het terrorisme beter te kunnen bestrijden;
- Dat andere Europeanen in Nederland wonen leidt tot conflicten en vijandigheden tussen personen van verschillende nationaliteiten;
- Nederlandse burgers zullen minder last hebben van criminaliteit wanneer de grenzen voor immigranten uit andere Europese landen gesloten worden;
- Wanneer andere Europese burgers in Nederland mogen komen werken, neemt de werkloosheid onder Nederlanders toe;
- De trek van werknemers tussen Europese landen zou beperkt moeten worden, anders komen sommige landen vol te zitten met immigranten.

Leerlingen is gevraagd hun mening hierover te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die de houding van leerlingen tegenover migratie in Europa weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.68 en voor Nederland 0.66. In tabel 8.19 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, tevens uitgesplitst naar jongeren die uit het land zelf en jongeren die uit het buitenland afkomstig zijn.

Jongeren in ons land nemen in vergelijking tot andere landen een middenpositie in waar het gaat om hun houding tegenover migratie in Europa (tabel 8.19). In Vlaanderen (schaalwaarde 51) en vooral Engeland (schaalwaarde 52) zijn relatief meer jongeren van mening dat de migratie van Europese burgers beperkt moet worden omdat dit een aantal nadelige gevolgen heeft voor het land dat hen opneemt. In Zweden (schaalwaarde 49) en Denemarken (schaalwaarde 47) daarentegen staan jongeren juist kritischer tegenover het beperken van migratiestromen tussen Europese landen.

Scholieren in Nederland kijken in hun oordeel over mogelijke bedreigingen en nadelen van migratie binnen Europa niet of nauwelijks af van hun Europese leeftijdgenoten, behalve waar het hun oordeel over het gevaar van terrorisme en een onevenredige toestroom van immigranten betreft. Ten aanzien van een betere beheersing van terroristische dreiging is 44% van de leerlingen van mening dat dit beter gerealiseerd kan worden wanneer Europese migratie aan banden gelegd wordt. Onder jongeren uit andere Europese landen is 53% deze mening toegedaan. Jongeren in ons land zijn derhalve beduidend minder bevreesd voor een toename van terroristische dreiging als gevolg van migratie dan jongeren elders.

Daar staat tegenover dat het percentage leerlingen dat vreest dat veel immigranten zich in een aantal landen zouden kunnen vestigen wanneer migratie niet aan voorwaarden gebonden is, in ons land groter is (70%) dan gemiddeld in andere landen (65%). Nederlandse jongeren verbinden dit met andere gevolgen die op zouden kunnen treden, zoals meer conflictueuze verhoudingen ( $r = 0.29$ ,  $p < 0.01$ ), toename van criminaliteit ( $r = 0.29$ ,  $p < 0.01$ ) en een grotere werkloosheid ( $r =$

0.28,  $p < 0.01$ ), zonder het in het bijzonder met één van deze mogelijke gevolgen te associëren.

Er bestaat ten aanzien van het beperken van migratiestromen in Europa een verschil tussen jongeren van wie de ouders uit Nederland afkomstig zijn en jongeren van wie de ouders uit het buitenland afkomstig zijn (tabel 8.19). Autochtone jongeren zijn het gemiddeld genomen eens met een beperking van migratiestromen, terwijl voor de andere jongeren in ons land juist geldt dat zij gemiddeld genomen het niet hiermee eens zijn. Het verschil tussen beide groepen jongeren (3 schaalpunten) is relatief groter dan in de meeste andere landen. In de ons omringende landen is er echter over het algemeen ook sprake van een redelijk groot verschil tussen jongeren uit het land zelf en jongeren wiens familie uit het buitenland afkomstig is: Vlaanderen (3 schaalpunten), Engeland (3 schaalpunten), Denemarken (2 schaalpunten en Zweden (2 schaalpunten).

Tabel 8.20 Opvattingen van jongeren over de mate waarin vrije migratie tussen landen in Europa mogelijk moet zijn

Land	Percentage leerlingen dat het eens is met de volgende beweringen:			
	Burgers van Europese landen zouden waar dan ook in Europa moeten mogen wonen en werken	Het is goed dat mensen uit andere Europese landen in Nederland mogen komen wonen omdat ze verschillende culturen met zich meebrengen	Toestaan dat burgers uit andere Europese landen in Nederland werken, is goed voor de Nederlandse economie	Europese burgers zouden vrij binnen Europa moeten kunnen reizen, zodat zij andere Europese culturen beter leren begrijpen
België (Vlaanderen) †	80 (0,9) ▼	74 (1,2) ▽	63 (1,0) ▽	84 (0,9) ▽
Bulgarije	95 (0,5) △	87 (0,8) ▲	81 (0,8) ▲	92 (0,7) △
Cyprus	91 (0,6) △	75 (1,0)	72 (1,0) △	83 (0,6) ▽
Denemarken †	82 (0,8) ▽	78 (0,9) △	75 (0,8) △	84 (0,7) ▽
Engeland ‡	80 (0,9) ▽	74 (1,2) ▽	64 (1,3) ▽	78 (1,0) ▽
Estland	96 (0,4) △	84 (0,9) △	75 (1,0) △	94 (0,6) △
Finland	90 (0,7)	80 (0,9) △	71 (0,9)	91 (0,6) △
Griekenland	91 (0,7) △	77 (0,9)	63 (1,3) ▽	83 (1,0) ▽
Ierland	85 (0,8) ▽	74 (1,0) ▽	58 (1,0) ▼	82 (0,9) ▽
Italië	93 (0,5) △	78 (0,8) △	69 (1,0)	91 (0,6) △
Letland	92 (0,7) △	76 (1,1)	58 (1,2) ▼	87 (0,9)
Liechtenstein	82 (2,1) ▽	59 (2,4) ▼	65 (2,5)	88 (1,8)
Litouwen	95 (0,4) △	85 (0,8) △	69 (1,0)	94 (0,5) △
Luxemburg	90 (0,4)	74 (0,7) ▽	79 (0,6) △	88 (0,5)
Malta	89 (0,9)	74 (1,2) ▽	71 (1,2)	86 (0,9)
Nederland Δ	79 (1,9) ▼	71 (1,9) ▽	68 (1,4)	81 (1,6) ▽
Oostenrijk	88 (0,7) ▽	61 (1,0) ▼	71 (0,9)	84 (1,0) ▽
Polen	95 (0,4) △	82 (0,9) △	76 (0,9) △	92 (0,7) △
Slovenië	92 (0,6) △	81 (1,0) △	77 (1,1) △	89 (0,8)
Slowakije ²	97 (0,3) △	84 (0,9) △	70 (1,1)	92 (0,7) △
Spanje	94 (0,4) △	86 (0,9) ▲	75 (1,0) △	88 (0,9)
Tsjechië †	95 (0,3) △	71 (0,8) ▽	69 (0,7)	92 (0,5) △
Zweden	86 (0,7) ▽	76 (1,0)	68 (1,2)	87 (0,8)
Zwitserland †	81 (1,0) ▽	64 (1,7) ▼	66 (1,2) ▽	86 (0,8)
Europees gemiddelde	90 (0,2)	76 (0,2)	70 (0,2)	88 (0,2)

De houding ten opzichte van migratie is daarnaast tevens onderzocht door leerlingen de volgende beweringen voor te leggen:

- Burgers van Europese landen zouden waar dan ook in Europa moeten mogen wonen en werken;
- Het is goed dat mensen uit andere Europese landen in Nederland mogen komen wonen omdat ze verschillende culturen met zich meebrengen;
- Toestaan dat burgers uit andere Europese landen in Nederland werken, is goed voor de Nederlandse economie;
- Europese burgers zouden vrij binnen Europa moeten kunnen reizen, zodat zij andere Europese culturen beter leren begrijpen.

Leerlingen in ons land zijn het over het algemeen met deze stellingen eens (tabel 8.20). Ongeveer 79% van de leerlingen is van mening dat burgers van Europese landen waar dan ook in Europa zouden moeten mogen wonen en werken. In de overige Europese landen is daarentegen een veel groter percentage leerlingen van mening dat vrij woon- en werkverkeer tussen landen wenselijk is (90%). Nederlandse leerlingen oordelen hierover samen met Vlaamse en Engelse leerlingen (80%) relatief het sterkst afwijzend in Europa. Ook leerlingen in andere omringende landen zijn ten aanzien hiervan echter sceptischer dan gemiddeld in Europa: Denemarken (82%) en Zweden (86%).

Op de stelling dat het goed is dat mensen uit andere Europese landen in Nederland mogen komen wonen omdat ze verschillende culturen met zich meebrengen, geeft 71% van de Nederlandse leerlingen aan het hiermee eens te zijn, tegenover 76% gemiddeld in Europa (tabel 8.20). Met uitzondering van de Scandinavische landen, oordelen leerlingen in andere omringende landen hierover minder positief dan in de rest van Europa: Vlaanderen (74%) en Engeland (74%). Relatief het meest negatief tegenover het argument van multiculturaliteit als voordeel van migratie in Europa zijn scholieren in Oostenrijk (61%), Liechtenstein (59%) en Zwitserland (64%).

Waar het niet gaat om vestiging in een ander Europees land, maar om het vrij naar andere Europese landen kunnen reizen, oordelen Nederlandse leerlingen in grote meerderheid dat zij hiervan voorstander zijn (81%) (tabel 8.20). Echter ook hier geldt dat in vergelijking met andere landen (Europees gemiddelde van 88%) leerlingen in ons land hier afwijzender tegenover staan. Samen met jongeren in Engeland (78%) en Ierland (82%) zijn Nederlandse jongeren hierover het minst positief. Ook in Vlaanderen en Denemarken (beiden 84%) staan leerlingen, zij het in mindere mate dan in ons land, negatiever tegenover het vrij kunnen reizen om op die manier andere culturen in Europa te kunnen leren kennen. Scholieren in Zweden (87%) wijken niet noemenswaardig van het Europees gemiddelde af.

Op de stelling dat het goed is voor de Nederlandse economie wanneer Europese burgers uit andere landen in Nederland komen werken, geeft 68% van de leerlingen in ons land aan het hiermee eens te zijn, tegenover 70% in Europa als geheel. Nederlandse scholieren, evenals Zweedse scholieren, wijken in dit opzicht niet noemenswaardig af van het Europees gemiddelde, maar oordelen hierover minder positief dan scholieren in Denemarken (75%). Van de ons omringende landen zijn jongeren in Vlaanderen (63%) en Engeland (64%) het minst overtuigd van de economische meerwaarde die Europese migratie voor hun land kan hebben.

## 8.7 Interesse en participatie van leerlingen in Europa

De mate waarin scholieren interesse hebben en deelnemen aan activiteiten in Europa is nagegaan aan de hand van (i) de interesse die leerlingen hebben in de Europese politiek; (ii) het volgen van het Europees nieuws in de media; (iii) deelname aan activiteiten waarin leerlingen andere Europeanen ontmoeten; en (iv) het voornemen van leerlingen om te stemmen bij de verkiezingen voor het Europees Parlement. Op elk van deze aspecten wordt in de volgende paragrafen nader ingegaan.

### 8.7.1 Interesse voor politiek in Europa

Aan leerlingen is gevraagd in welke mate zij geïnteresseerd zijn in politieke onderwerpen. In dat kader is hen de vraag voorgelegd in hoeverre zij interesse hebben in:

- politieke onderwerpen die spelen binnen hun eigen lokale gemeenschap;
- de landelijke politiek;
- politiek in andere landen;
- internationale politiek;
- Europese politiek.

Over deze onderwerpen is in paragraaf 5.2 gerapporteerd. Aanvullend aan de vier hiervoor genoemde niveaus waarop politiek bedreven wordt, is in Europese landen aan leerlingen het niveau van de Europese politiek voorgelegd. Dit kan worden gezien als een verbijzondering van het niveau van de internationale politiek. De Europese politiek kan daarnaast, afhankelijk van het referentiekader van leerlingen, het niveau van 'politiek in andere landen' omvatten. De interesse van leerlingen in Europese politiek is, evenals de overige politieke niveaus, in kaart gebracht aan de hand van een 4-puntschaal ("zeer geïnteresseerd", "redelijk geïnteresseerd", "nauwelijks geïnteresseerd" en "niet geïnteresseerd"). De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 8.21, waarbij ook de interesse van leerlingen in de overige politieke niveaus als referentie is vermeld.

Slechts 23% van de Nederlandse scholieren is naar eigen zeggen geïnteresseerd in de Europese politiek (tabel 8.21). Dat staat in schril contrast met de gemiddelde interesse van scholieren in andere Europese landen (38%). In vergelijking met de ons omringende landen is de interesse in de Europese politieke onder Nederlandse jongeren weliswaar gering, maar deze is in een aantal landen op een vergelijkbaar niveau of slechts beperkt groter. In zowel Vlaanderen als Zweden is 24% van de leerlingen in de Europese politiek geïnteresseerd.

Tabel 8.21 Interesse van jongeren voor de politiek in eigen land en de politiek in andere landen

Land	Percentage leerlingen dat het eens is met de volgende beweringen:							
	politieke onderwerpen die spelen binnen hun eigen lokale gemeenschap		de landelijke politiek		politiek in andere landen		internationale politiek	Europese politiek
België (Vlaanderen) †	31 (1,3)	▽	30 (1,7)	▼	16 (1,2)	▽	22 (1,3)	▼
Bulgarije	46 (1,1)	△	51 (1,0)	△	24 (1,0)		32 (1,0)	△
Cyprus	37 (1,0)	▽	43 (1,0)	▽	23 (0,9)	▽	29 (0,9)	▽
Denemarken †	38 (1,1)		34 (1,2)	▼	26 (1,1)		32 (1,1)	▽
Engeland ‡	39 (1,3)		51 (1,4)		30 (1,3)	△	34 (1,2)	▽
Estland	47 (1,4)	△	50 (1,4)	△	29 (1,2)	△	37 (1,2)	△
Finland	21 (0,8)	▼	29 (0,9)	▼	19 (0,8)	▽	24 (0,9)	▽
Griekenland	46 (1,1)	△	52 (1,0)	△	26 (1,0)		39 (1,1)	△
Ierland	42 (1,2)	△	56 (1,0)	△	30 (1,0)	△	37 (1,0)	△
Italië	59 (1,2)	▲	71 (1,1)	▲	31 (1,0)	△	47 (1,1)	▲
Letland	35 (1,3)	▽	64 (1,3)	▲	26 (0,9)		35 (1,1)	△
Liechtenstein	43 (2,7)		49 (2,8)		32 (2,7)	△	37 (2,9)	
Litouwen	41 (1,1)		70 (0,8)	▲	26 (0,9)		38 (1,0)	△
Luxemburg	36 (0,7)	▽	52 (0,7)	▽	34 (0,9)	△	39 (0,9)	△
Malta	39 (1,4)		54 (1,5)		21 (1,1)	▽	29 (1,3)	▽
Nederland Δ	31 (1,4)	▽	33 (1,5)	▼	16 (1,6)	▼	22 (1,6)	▼
Oostenrijk	62 (1,2)	▲	62 (0,8)	▲	33 (1,0)	△	42 (0,9)	△
Polen	45 (1,1)	△	54 (1,3)	△	29 (1,0)	△	37 (0,9)	△
Slovenië	24 (1,1)	▼	33 (1,2)	▼	20 (0,8)	▽	22 (0,9)	▼
Slowakije ²	31 (1,2)	▽	40 (1,2)	▽	18 (0,9)	▽	26 (0,9)	▽
Spanje	44 (1,0)	△	52 (1,0)	△	22 (0,7)	▽	34 (0,9)	
Tsjechië †	33 (0,9)	▽	43 (1,0)	▽	20 (0,7)	▽	21 (0,9)	▼
Zweden	29 (1,1)	▼	35 (1,4)	▼	22 (1,1)	▽	23 (1,2)	▽
Zwitserland †	44 (1,2)	△	57 (1,1)	△	32 (1,2)	△	40 (1,0)	△
Europees gemiddelde	40 (0,3)		49 (0,3)		26 (0,2)		33 (0,2)	

In Zweden en Vlaanderen is ook de interesse van leerlingen voor de lokale en nationale politiek, evenals de interesse voor politiek in andere landen en de internationale politiek, net als in Nederland, beduidend geringer dan gemiddeld in Europa. Waar het gaat om de interesse in politiek lijken Nederlandse jongeren in het bijzonder sterk op hun Vlaamse leeftijdgenoten.

Scholieren in Engeland en Denemarken wijken wel af van Nederlandse scholieren wat betreft hun politieke interesse. Jongeren in Engeland tonen een politieke interesse die dicht bij het gemiddelde elders in Europa ligt, zowel voor de lokale en nationale politiek als voor de internationale politiek. Alleen waar het de Europese politiek betreft hebben Engelse jongeren hiervoor relatief minder aandacht dan gemiddeld in andere landen. Desalniettemin geeft 31% van de Engelse leerlingen aan redelijk tot veel interesse te hebben in politiek binnen Europa, hetgeen aanzienlijk meer is dan in Nederland. Voor jongeren in Denemarken geldt grotendeels hetzelfde als voor Engelse jongeren, zij het dat zij voor de nationale politiek in vergelijking tot Engelse scholieren minder interesse hebben. Jongeren in Luxemburg daarentegen hebben juist meer interesse in politiek – zowel nationaal als internationaal. Met Italië (55%), Litouwen (52%), Oostenrijk (50%), Bulgarije (47%) en Griekenland (47%) behoort Luxemburg (45%) tot de landen waar scholieren het meest in Europese politieke onderwerpen geïnteresseerd zijn.

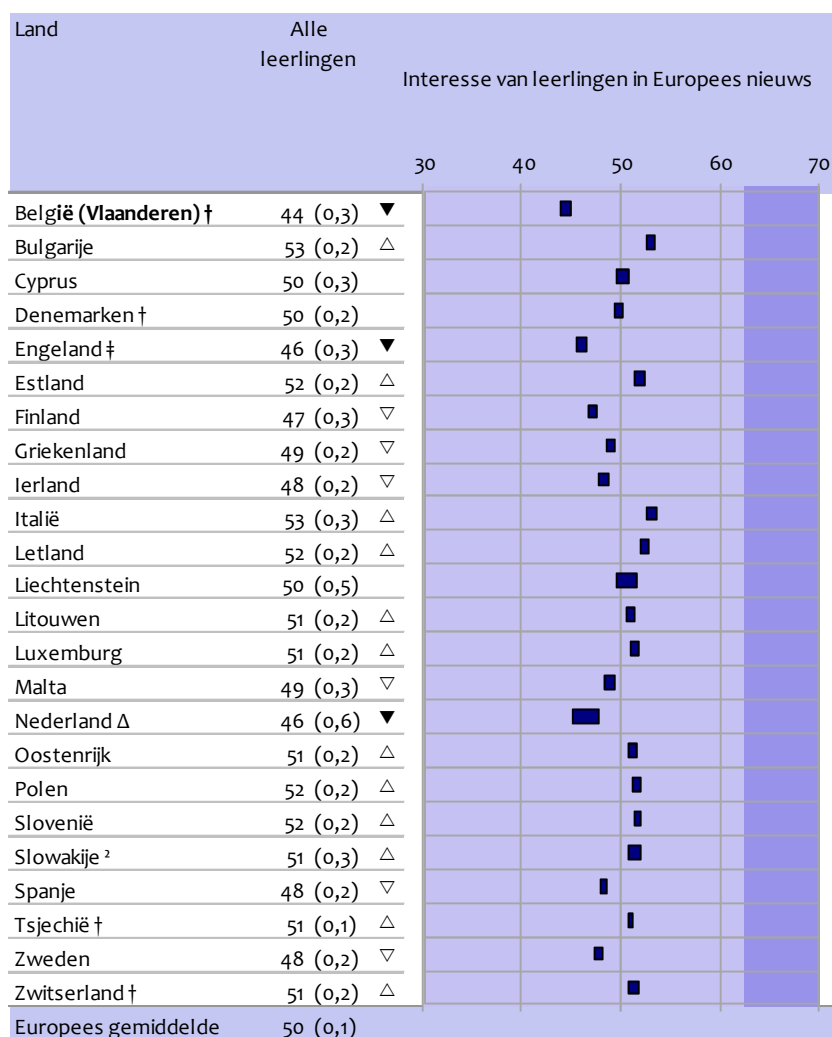
#### 8.7.2 *Interesse van leerlingen in Europees nieuws*

De interesse van leerlingen in Europa en de Europese politiek is tevens onderzocht door leerlingen te vragen of zij regelmatig met anderen de situatie in andere Europese landen bespreken, dan wel Europees nieuws in de media volgen. Leerlingen is gevraagd hoe vaak (“nooit of bijna nooit”, “jaarlijks (tenminste één keer per jaar)”, “maandelijks (tenminste één keer per maand)” of “wekelijks (tenminste één keer per week)”) zij betrokken zijn bij de volgende activiteiten:

- met je vrienden of familie over de politieke of economische situatie in andere Europese landen spreken;
- met je vrienden of familie over Europese sportevenementen spreken;
- met je vrienden of familie over kunst en cultuur (bijvoorbeeld muziek of films) uit andere Europese landen spreken;
- met je vrienden of familie over de Europese Unie spreken;
- met je vrienden of familie over kwesties spreken die in het Europees Parlement spelen;
- praten met je vrienden of familie over hoe het leven is in andere Europese landen;
- praten met je vrienden of familie over hoe het zou zijn om in een ander Europees land te werken;
- televisie kijken om Europees nieuws te weten te komen
- de krant lezen om Europees nieuws te weten te komen.

Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die de communicatie van leerlingen over (actuele) onderwerpen in Europa weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.85 en voor Nederland 0.83. In tabel 8.22 zijn de schaalwaarden per land weergegeven.

Tabel 8.22 Interesse van jongeren in Europees nieuws



Een schaalwaarde van 50 geeft weer dat een leerling naar verwachting aan drie van de negen bovengenoemde activiteiten ten minste één keer per maand deelneemt, aan vijf andere activiteiten ten minste eens per jaar, en aan één van de activiteiten nooit of bijna nooit deelneemt. Voor de gemiddelde Nederlandse leerling ligt deze verwachting beduidend lager (schaalwaarde 46). Van een gemiddelde Nederlandse scholier is de verwachting dat hij of zij ten minste maandelijks nieuws over Europa bekijkt op TV, en minstens eens per jaar maar minder dan eens per maand een artikel over Europa in de krant leest, en met familie of vrienden praat over sportevenementen, kunst en cultuur, en het dagelijks leven in andere Europese landen. Een groot deel van de scholieren verdiept zich daarmee nauwelijks in onderwerpen die specifiek Europa betreffen.

Ook leerlingen in Engeland praten voor het merendeel nauwelijks met familie of vrienden over Europa, of verdiepen zich in Europese onderwerpen via de media (schaalwaarde 46). In Vlaanderen verdiepen scholieren zich relatief nog minder in Europese onderwerpen (schaalwaarde 44). Met scholieren in Vlaanderen en Engeland zijn Nederlandse scholieren van alle Europese landen het minst betrokken



in gesprekken of in nieuwsgaring over Europa. Jongeren in Denemarken (schaalwaarde 50) en Zweden (schaalwaarde 48) praten relatief meer over Europa met hun familie of vrienden, maar ook voor hen geldt dat de mate waarin zij zich informeren over Europa redelijk beperkt is.

### 8.7.3 *Deelname aan activiteiten in andere Europese landen*

De mate waarin leerlingen deelnemen aan activiteiten in andere Europese landen is geïnterviewd aan de hand van de volgende activiteiten:

- activiteiten in mijn directe omgeving waarbij je mensen uit andere Europese landen ontmoet;
- activiteiten in het kader van de Europese partnergemeente waarmee mijn gemeente contact onderhoudt;
- muziek-, dans- of filmfestival(s) in een ander Europees land;
- sportevenement(en) in een ander Europees land;
- uitwisselingsprogramma's met leerlingen uit andere Europese landen (naar het buitenland gaan of andere leerlingen die naar Nederland komen);
- schoolreisje(s) naar een ander Europees land;
- andere Europese landen bezoeken in je vrije tijd/vakantie;
- kunsttentoonstellingen, festivals of andere evenementen over kunst en cultuur (bijvoorbeeld muziek, film) van andere Europese landen.

Leerlingen werd gevraagd of zij ooit aan deze activiteiten hadden deelgenomen met behulp van de volgende antwoordcategorieën ("ja, ik heb dit gedaan in de afgelopen 12 maanden", "ja, ik heb dit gedaan maar meer dan een jaar geleden", en "nee, ik heb dit nooit gedaan"). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die weergeeft in hoeverre leerlingen aan activiteiten in andere Europese landen deelnemen, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.73 en voor Nederland 0.64. In tabel 8.23 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, tevens uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Een schaalwaarde van 50 geeft weer dat een leerling naar verwachting op vakantie, of in zijn vrije tijd een ander Europees land heeft bezocht, maar voor het overige aan geen van de genoemde activiteiten heeft deelgenomen. Dit geeft aan dat scholieren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs over het algemeen (nog) niet aan uitwisselingsprogramma's met scholen uit andere landen deelnemen, of naar een ander land op schoolreis gaan. Ook meer specifieke internationale activiteiten, zoals internationale sporttoernooien of culturele festivals worden doorgaans (nog) niet door 14-jarige leerlingen in de verschillende landen bezocht. Het percentage leerlingen in ons land dat wel aan een of meer van deze internationale activiteiten heeft deelgenomen is iets groter dan gemiddeld in Europa, maar ook voor Nederlandse tweede klas scholieren geldt dat de meesten (buiten de vakanties in het buitenland om) niet in activiteiten of manifestaties buiten Nederland actief participeren.

Tabel 8.23 Deelname van jongeren aan activiteiten in andere landen

Verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van hun deelname aan activiteiten in andere Europese landen										
Land	Alle leerlingen				Verschil (jongens - meisjes)*					
		Meisjes	Jongens			30	40	50	60	70
België (Vlaanderen) †	52 (0,2) △	52 (0,3)	52 (0,3)		0 (0,4)			■		
Bulgarije	45 (0,4) ▼	44 (0,6)	46 (0,5)		2 (0,8)		■			
Cyprus	51 (0,2) △	50 (0,3)	51 (0,3)		1 (0,5)			■		
Denemarken †	52 (0,3) △	51 (0,3)	52 (0,3)		0 (0,3)			■		
Engeland ‡	50 (0,3)	50 (0,4)	51 (0,4)		0 (0,5)			■		
Estland	53 (0,3) △	53 (0,3)	52 (0,4)		-1 (0,4)			■		
Finland	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	48 (0,3)		-1 (0,3)		■			
Griekenland	47 (0,3) ▽	47 (0,4)	48 (0,5)		2 (0,5)		■			
Ierland	52 (0,2) △	52 (0,3)	52 (0,3)		0 (0,4)			■		
Italië	48 (0,3) ▽	48 (0,5)	49 (0,4)		1 (0,4)			■		
Letland	48 (0,3) ▽	47 (0,4)	48 (0,4)		0 (0,5)			■		
Liechtenstein	55 (0,4) ▲	56 (0,5)	55 (0,5)		-1 (0,7)			■		
Litouwen	48 (0,3) ▽	48 (0,4)	48 (0,4)		-1 (0,4)		■			
Luxemburg	55 (0,1) ▲	55 (0,1)	55 (0,2)		1 (0,2)			■		
Malta	49 (0,4) ▽	48 (0,5)	50 (0,6)		1 (0,7)		■			
Nederland Δ	51 (0,4) △	51 (0,4)	52 (0,5)		1 (0,6)			■		
Oostenrijk	51 (0,3) △	51 (0,3)	51 (0,4)		1 (0,5)			■		
Polen	49 (0,3) ▽	48 (0,4)	49 (0,4)		1 (0,5)		■			
Slovenië	52 (0,3) △	51 (0,3)	52 (0,3)		1 (0,4)			■		
Slowakije ²	49 (0,3) ▽	49 (0,4)	49 (0,4)		1 (0,4)			■		
Spanje	48 (0,2) ▽	48 (0,3)	49 (0,3)		1 (0,4)		■			
Tsjechië †	49 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,2)		0 (0,3)			■		
Zweden	48 (0,2) ▽	48 (0,3)	49 (0,3)		0 (0,3)		■			
Zwitserland †	51 (0,2) △	51 (0,3)	51 (0,3)		0 (0,4)			■		
Europees gemiddelde	50 (0,1)	50 (0,1)	50 (0,1)		0 (0,1)					

Tabel 8.24 Voornemen van jongeren om te gaan stemmen bij verkiezingen, in relatie tot de feitelijke opkomst tijdens de afgelopen landelijke en Europese verkiezingen

Land	Percentage leerlingen dat zegt waarschijnlijk of zeker te zullen gaan stemmen:						Opkomst bij verkiezingen		
	lokale verkiezingen (gemeenteraads-verkiezingen)		landelijke verkiezingen		Europese verkiezingen		in afgelopen landelijke verkiezingen (%)	in afgelopen Europese verkiezingen (%)	verplicht om te stemmen
België (Vlaanderen) †	75 (1,1)	▽	72 (1,3)	▽	52 (1,1)	▽	93	90	ja
Bulgarije	78 (1,0)		69 (1,0)	▽	55 (1,3)		56	39	nee
Cyprus	76 (0,8)	▽	75 (0,8)	▽	59 (1,1)		89	59	ja
Denemarken †	80 (0,7)		89 (0,6)	▲	54 (1,0)	▽	87	60	nee
Engeland ‡	75 (1,1)	▽	72 (1,1)	▽	43 (1,1)	▼	61	35	nee
Estland	78 (1,2)		73 (1,3)	▽	30 (1,0)	▼	62	44	nee
Finland	85 (0,7)	△	85 (0,7)	△	53 (1,0)	▽	65	40	nee
Griekenland	83 (0,9)	△	77 (1,1)		68 (1,3)	△	74	53	ja
Ierland	89 (0,7)	△	87 (0,7)	△	73 (1,0)	▲	67	59	nee
Italië	91 (0,6)	▲	88 (0,6)	▲	78 (0,9)	▲	81	65	nee
Letland	81 (1,1)		77 (1,2)		62 (1,1)	△	61	54	nee
Liechtenstein	80 (2,2)		81 (2,0)		n.v.t.		85	n.v.t.	nee
Litouwen	88 (0,8)	△	88 (0,8)	△	58 (1,1)		49	21	nee
Luxemburg	69 (0,7)	▼	73 (0,7)	▽	64 (0,8)	△	92	91	ja
Malta	81 (1,3)		86 (1,2)	△	60 (1,3)		93	79	ja
Nederland Δ	76 (2,0)	▽	74 (2,3)	▽	59 (2,0)		80	37	nee
Oostenrijk	83 (0,8)	△	82 (0,9)	△	77 (0,9)	▲	82	46	nee
Polen	82 (1,0)	△	77 (1,0)		50 (1,0)	▽	54	25	nee
Slovenië	79 (0,8)		81 (0,8)	△	43 (1,0)	▼	63	28	nee
Slowakije <sup>2</sup>	74 (1,2)	▽	75 (1,2)	▽	64 (1,5)	△	55	20	nee
Spanje	87 (0,8)	△	85 (0,8)	△	68 (0,9)	▲	75	45	nee
Tsjechië †	67 (0,9)	▼	50 (1,1)	▼	38 (1,2)	▼	65	28	nee
Zweden	81 (1,1)		85 (0,9)	△	63 (1,3)	△	82	46	nee
Zwitserland †	70 (1,2)	▽	70 (1,4)	▽	n.v.t.		48	n.v.t.	nee
Europees gemiddelde	80 (0,2)		78 (0,2)		58 (0,2)		71	49	

Van de scholieren in ons land geeft 9% aan in het afgelopen jaar betrokken te zijn geweest bij een leerlingenuitwisseling met een buitenlandse school of organisatie. Daarnaast is 10% van hen hier wel betrokken geweest, maar niet recent. In totaal geeft daarmee 81% van de scholieren aan nog geen ervaringen te hebben opgedaan met uitwisselingsprogramma's, tegenover 75% gemiddeld in andere Europese landen. Terwijl Nederlandse scholieren over het geheel genomen vaker deelnemen aan buitenlandse activiteiten dan hun leeftijdgenoten in andere landen, geldt dit niet voor hun betrokkenheid bij uitwisselingsprogramma's. Daarentegen nemen Nederlandse leerlingen wel relatief iets vaker deel aan schoolreisjes naar het buitenland (41%) dan buitenlandse scholieren gemiddeld (38%).

Uit tabel 8.23 komt verder naar voren dat er geen grote verschillen tussen jongens en meisjes zijn ten aanzien van hun deelname aan activiteiten in Europees verband.

#### 8.7.4 Voornemen om te stemmen bij de verkiezingen voor het Europees Parlement

Aan leerlingen is gevraagd in welke mate zij denken te gaan stemmen wanneer zij volwassen zijn. In dat kader is aan hen de volgende verkiezingen voorgelegd:

- lokale verkiezingen (gemeenteraadsverkiezingen);
- landelijke verkiezingen;
- Europese verkiezingen.

Het door leerlingen zelf gerapporteerde toekomstige stemgedrag bij de gemeenteraadsverkiezingen en de landelijke verkiezingen is in paragraaf 5.5 al beschreven. In deze paragraaf wordt met name ingegaan op de mate waarin scholieren van plan zijn later hun stem voor het Europees Parlement uit te brengen, in vergelijking met het animo om te stemmen voor andere verkiezingen. Het voornemen om later te gaan stemmen is in kaart gebracht met behulp van een 4-puntschaal ("ik zal dit zeker doen", "ik zal dit waarschijnlijk doen", "ik zal dit waarschijnlijk niet doen" en "ik zal dit zeker niet doen"). De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 8.24, waarbij ook het opkomstpercentage (van de stemgerechtigden) bij de laatste verkiezingen is vermeld.

De mate waarin Nederlandse jongeren aangeven later te zullen gaan stemmen voor het Europees Parlement (59%) wijkt niet af van de inschatting die jongeren gemiddeld elders in Europa maken (58%). Dat geldt ook voor de positie van Nederlandse jongeren ten opzichte van hun leeftijdgenoten in de ons omringende landen. In Vlaanderen (52%) en Denemarken (54%) geven relatief minder jongeren aan hun stem voor de Europese verkiezingen te zullen uitbrengen; in Zweden (63%) zijn daarentegen jongeren gemiddeld meer geneigd dat te zullen doen. Alleen scholieren in Engeland wijken hiervan stek af: slechts 43% van hen is van mening dat zij later zullen gaan stemmen voor het Europees Parlement.

Leerlingen in ons land hebben beduidend minder interesse in de Europese verkiezingen dan in de gemeenteraads- en de landelijke verkiezingen. Het verschil in belang dat leerlingen aan lokale, nationale en Europese verkiezingen toekennen is in nagenoeg alle Europese landen zichtbaar. In Vlaanderen en Engeland is het voornemen van leerlingen om bij de lokale en nationale verkiezingen te komen stemmen min of meer gelijk aan dat van Nederlandse leerlingen, terwijl het animo

onder leerlingen om bij de Europese verkiezingen hun stem uit te brengen in Vlaanderen en Engeland slechts licht afwijkt van de situatie in ons land. In Zweden worden vergelijkbare verhoudingen in toekomstig stemgedrag gerapporteerd. In de ons omringende landen laat alleen Denemarken een afwijkend patroon zien. In vergelijking met Nederland geven in Denemarken relatief meer jongeren aan te zullen gaan stemmen voor de lokale en landelijke verkiezingen, terwijl Deense jongeren juist minder geneigd zijn te gaan stemmen voor de Europese verkiezingen. In Luxemburg worden de lokale en landelijke verkiezingen door jongeren eveneens belangrijker gevonden dan de Europese, maar zijn de verschillen in animo om te stemmen tussen de verschillende verkiezingen beduidend kleiner dan in ons land.

*Tabel 8.25 Door leerlingen zelf gerapporteerde vaardigheid om in een andere Europese taal te communiceren (in percentages per land)*

Land	Door leerlingen zelf aangegeven vaardigheid om in een andere Europese taal te communiceren			
	Niet vaardig om te communiceren	Niet zo goed	Goed	Zeer goed
België (Vlaanderen) †	15 (0,9)	10 (0,6)	49 (1,2)	26 (0,8)
Bulgarije	21 (1,3)	12 (0,8)	43 (1,2)	24 (1,2)
Cyprus	17 (0,8)	8 (0,6)	38 (0,9)	37 (0,9)
Denemarken †	6 (0,6)	6 (0,5)	43 (1,1)	45 (1,4)
Engeland ‡	27 (1,5)	17 (0,7)	46 (1,3)	9 (0,8)
Estland	11 (0,8)	12 (0,8)	50 (1,2)	27 (1,5)
Finland	7 (0,5)	13 (0,7)	49 (0,9)	31 (1,0)
Griekenland	11 (0,8)	5 (0,4)	43 (1,2)	42 (1,1)
Ierland	23 (1,3)	22 (0,8)	45 (1,2)	11 (0,8)
Italië	10 (0,8)	18 (0,8)	54 (1,0)	17 (0,8)
Letland	11 (1,0)	12 (0,7)	50 (1,1)	27 (1,1)
Liechtenstein	4 (1,1)	6 (1,2)	57 (2,6)	32 (2,3)
Litouwen	9 (0,7)	25 (0,9)	50 (1,1)	16 (0,8)
Luxemburg	5 (0,5)	4 (0,3)	42 (0,7)	49 (0,6)
Malta	14 (1,0)	18 (0,8)	46 (1,2)	21 (1,0)
Nederland Δ	14 (1,4)	5 (0,7)	54 (1,6)	26 (1,5)
Oostenrijk	16 (0,9)	6 (0,5)	47 (1,3)	31 (1,3)
Polen	15 (1,0)	19 (0,9)	51 (0,9)	15 (0,9)
Slovenië	8 (0,6)	8 (0,5)	48 (1,1)	36 (1,1)
Slowakije ²	10 (0,7)	18 (1,1)	55 (1,2)	17 (1,0)
Spanje	21 (1,2)	17 (0,8)	45 (1,2)	16 (0,9)
Tsjechië †	8 (0,5)	20 (0,7)	61 (0,7)	11 (0,7)
Zweden	7 (0,6)	8 (0,5)	41 (1,1)	44 (1,1)
Zwitserland †	10 (0,9)	14 (1,1)	51 (1,1)	26 (1,0)
Europees gemiddelde	12 (0,2)	13 (0,2)	48 (0,3)	27 (0,2)

## 8.8 Mening over het leren van andere Europese talen

De houding van scholieren tegenover het leren van andere Europese talen is nagegaan aan de hand van (i) een zelfrapportage van leerlingen over de mate

waarin zij zich in een andere taal dan het Nederlands kunnen uitdrukken; en (ii) de houding van leerlingen tegenover de waarde van het leren van andere (Europese) talen. Daarnaast is onderzocht in hoeverre de houding van leerlingen tegenover het leren van andere talen samenhangt met hun vaardigheid om in een andere taal te communiceren. Op elk van deze aspecten wordt in de volgende paragrafen nader ingegaan.

#### 8.8.1 *Vaardigheid om in een andere Europese taal te communiceren*

Aan leerlingen is gevraagd om aan te geven of zij zich in een andere Europese taal verstaanbaar kunnen maken of kunnen begrijpen wat er in die taal wordt gezegd, waarbij leerlingen met “ja” of “nee” konden antwoorden. Degenen die aangaven zich in een andere taal verstaanbaar te kunnen maken, is vervolgens gevraagd aan te geven hoe goed zij kunnen communiceren met andere mensen in deze taal aan de hand van drie categorieën (“heel goed [ik kan me hierin goed verstaanbaar maken]”, “goed” [ik kan me hierin soms goed verstaanbaar maken]”, “niet zo goed [ik kan me hierin niet goed verstaanbaar maken]”). Deze twee vragen zijn gecombineerd tot vier categorieën: “niet vaardig om te communiceren”, “niet zo goed”, “goed”, en “heel goed”. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 8.25.

Een grote meerderheid van de Nederlandse leerlingen geeft aan in een andere Europese taal te kunnen communiceren, en hierin vaardig tot zeer vaardig te zijn (80%). Daarmee behoren de leerlingen in ons land tot degenen die zich hierin, samen met Finse (80%), Sloveense (84%), Griekse (84%), Zweedse (85%), Deense (88%), Liechtensteinse (90%) en Luxemburgse (91%) leerlingen, het meest vaardig achten. Nederland lijkt daarmee nog steeds een relatieve voorsprong te hebben op de meeste andere Europese landen, inclusief Vlaanderen (75%) en vooral Engeland (56%). Het relatief beperkte percentage Engelse – evenals Ierse (56%) – leerlingen dat een buitenlandse taal beheerst hangt vermoedelijk samen met het feit dat deze leerlingen ook in internationale contacten veelal in hun moedertaal kunnen communiceren.

Ongeveer 14% van de Nederlandse scholieren geeft aan zich niet in een andere Europese taal uit te kunnen drukken of deze te kunnen begrijpen. Hierin doen zich grote verschillen voor tussen vmbo-leerlingen en havo/vwo-leerlingen. Van de vmbo-leerlingen geeft gemiddeld één op de vijf leerlingen (20%) aan niet in een andere taal te kunnen communiceren. In het havo en vwo geldt dit gemiddeld voor slechts 8% van de leerlingen in klas 2. Dat neemt niet weg dat in Denemarken (6%), Finland (7%) en Zweden (7%) onder alle leerlingen gemiddeld een even groot of zelfs een lager percentage aangeeft niet in een andere taal te kunnen communiceren. Ten opzichte van jongeren in de Scandinavische landen is er sprake van een relatieve achterstand voor Nederlandse jongeren.

#### 8.8.2 *Houding tegenover het leren van andere (Europese) talen*

De houding van leerlingen tegenover het leren van andere (Europese) talen is onderzocht door hen de volgende beweringen voor te leggen:

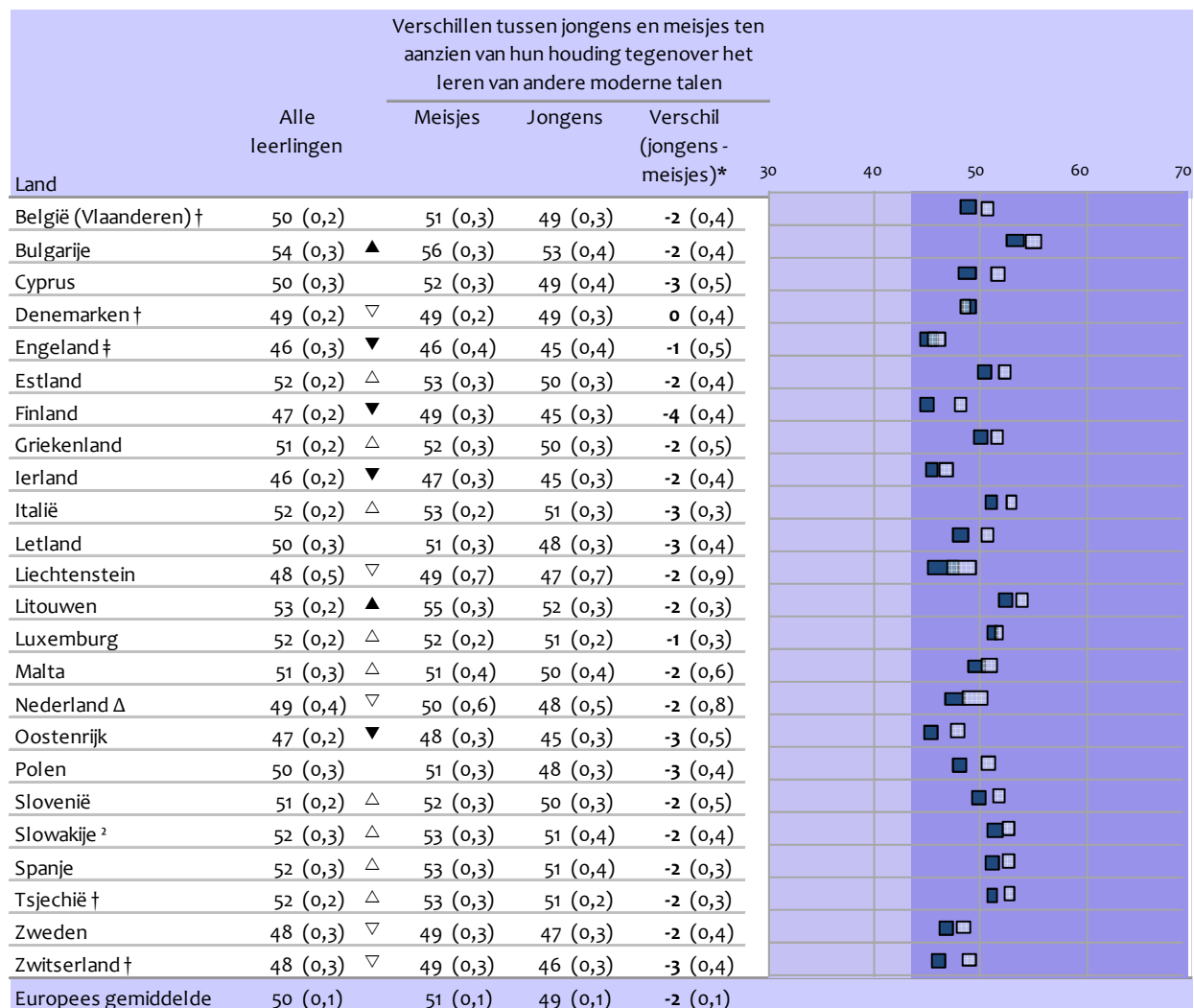
- Het leren van een andere Europese taal is handig voor het reizen/op vakantie gaan in Europa;
- Het leren van een andere Europese taal kan het makkelijker maken om een baan te vinden;
- Het leren van een andere Europese taal is belangrijk wanneer je in een ander Europees land wilt werken of studeren;
- Het leren van een andere Europese taal helpt mensen om andere Europese culturen beter te begrijpen;
- Alle jongeren in Europa zouden tenminste twee andere Europese talen moeten leren;
- Scholen moeten jongeren meer mogelijkheden bieden om vreemde talen te leren die in andere Europese landen worden gebruikt.

Leerlingen werd gevraagd hun mening hierover te geven op een 4-puntschaal (“zeer mee eens”, “mee eens”, “mee oneens” en “zeer mee oneens”). Op basis van de antwoorden van leerlingen in alle Europese landen (m.u.v. Nederland) is een schaal geconstrueerd die de houding van leerlingen tegenover het leren van andere Europese talen weergeeft, met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Cronbach's alpha van de schaal voor alle Europese landen samen is 0.85 en voor Nederland 0.79. In tabel 8.26 zijn de schaalwaarden per land weergegeven, tevens uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Scholieren in ons land (schaalwaarde 49) staan iets minder positief tegenover het leren van andere Europese talen dan leerlingen gemiddeld in andere landen (tabel 8.26). Vlaamse leerlingen (schaalwaarde 50) en vooral Luxemburgse leerlingen (schaalwaarde 52) vinden het belangrijker dat iedereen andere vreemde talen leert, maar daar staat tegenover dat leerlingen in Zweden (schaalwaarde 48) en met name Engeland (schaalwaarde 46) hieraan juist minder belang hechten dan in Nederland. Voor Engelse (en ook Ierse) leerlingen geldt dat zij hieraan niet alleen weinig belang toekennen (tabel 8.26), maar in vergelijking met andere landen ook minder vaardig zijn om zich in een andere taal uit te drukken (tabel 8.25). Opvallend is dat vooral in de Scandinavische landen, en in mindere mate ook in Nederland, leerlingen wel aangeven relatief redelijk goed een andere taal te beheersen, maar in vergelijking met leerlingen uit andere landen hieraan geen groot belang toe te kennen.

Nederlandse scholieren zijn van mening dat het leren van een vreemde taal vooral van belang is om jezelf verstaanbaar te kunnen maken op reis of op vakantie in een ander Europees land (95%). Ook voor leerlingen in andere Europese landen geldt dat zij dit, samen met de mogelijkheid om zo makkelijker een baan te vinden en de mogelijkheid om in een ander Europees land te werken of te studeren, als belangrijkste voordeel van het leren van talen beschouwen (93%). Scholieren in ons land staan met name relatief sceptisch tegenover de opvatting dat je door het leren van vreemde talen ook andere culturen beter kunt leren begrijpen. Ongeveer drie kwart van de Nederlandse scholieren meent dat dit wel het geval is (75%), tegenover 83% gemiddeld in andere Europese landen. Tot slot geeft een meerderheid van de leerlingen weliswaar aan dat scholen meer mogelijkheden zouden moeten bieden om vreemde talen te leren (72%), maar dit is beduidend lager dan gemiddeld elders in Europa (84%).

Tabel 8.26 Houding van jongeren tegenover het leren van een andere moderne vreemde taal, uitgesplitst naar jongens en meisjes





Meisjes tonen zich relatief vaardiger dan jongens waar het hun beheersing van een vreemde taal betreft (tabel 8.26). Dat geldt voor Nederland (2 schaalpunten verschil), maar op een vergelijkbare wijze ook voor Vlaanderen en Zweden (verschil van 2 schaalpunten). In Engeland (verschil van 1 schaalpunt) en met name Denemarken (geen verschil) lijken de verschillen tussen jongens en meisjes daarentegen kleiner dan in ons land.

**Tabel 8.27** *Houding van jongeren tegenover het leren van een moderne vreemde taal gerelateerd aan de door hen zelf gerapporteerde vaardigheid in een moderne vreemde taal*

Land	Door leerlingen zelf aangegeven vaardigheid om in een andere Europese taal te communiceren			
	Niet vaardig om te communiceren	Niet zo goed	Goed	Zeer goed
België (Vlaanderen) †	46 (0,6)	47 (0,5)	50 (0,3)	53 (0,4)
Bulgarije	51 (0,6)	54 (0,6)	55 (0,4)	57 (0,4)
Cyprus	46 (0,5)	48 (1,0)	50 (0,3)	53 (0,4)
Denemarken †	44 (0,6)	46 (0,7)	48 (0,2)	51 (0,3)
Engeland ‡	42 (0,5)	45 (0,5)	47 (0,4)	51 (0,8)
Estland	48 (0,7)	50 (0,6)	52 (0,2)	54 (0,3)
Finland	42 (0,8)	43 (0,5)	46 (0,2)	50 (0,4)
Griekenland	45 (0,7)	49 (0,9)	51 (0,3)	53 (0,3)
Ierland	42 (0,4)	45 (0,3)	48 (0,2)	52 (0,6)
Italië	48 (0,7)	49 (0,4)	53 (0,2)	56 (0,3)
Letland	46 (0,7)	48 (0,5)	50 (0,3)	52 (0,5)
Liechtenstein	40 (2,9)	46 (1,7)	47 (0,7)	49 (1,0)
Litouwen	50 (0,5)	53 (0,4)	54 (0,2)	55 (0,6)
Luxemburg	46 (0,9)	48 (0,8)	50 (0,2)	54 (0,2)
Malta	46 (0,7)	49 (0,4)	51 (0,4)	54 (0,5)
Nederland Δ	45 (1,0)	45 (0,8)	49 (0,4)	51 (0,6)
Oostenrijk	42 (0,5)	43 (0,7)	47 (0,3)	50 (0,5)
Polen	45 (0,5)	48 (0,5)	50 (0,3)	54 (0,6)
Slovenië	45 (0,7)	48 (0,7)	50 (0,2)	54 (0,3)
Slowakije <sup>2</sup>	48 (0,8)	51 (0,5)	53 (0,3)	55 (0,5)
Spanje	49 (0,5)	51 (0,5)	53 (0,3)	56 (0,4)
Tsjechië †	47 (0,6)	50 (0,3)	53 (0,2)	56 (0,5)
Zweden	43 (0,8)	45 (0,7)	47 (0,3)	50 (0,3)
Zwitserland †	45 (0,9)	45 (0,6)	47 (0,4)	51 (0,4)
Europees gemiddelde	46 (0,2)	48 (0,1)	50 (0,1)	53 (0,1)

### 8.8.3 Samenhang tussen kennis van en houding tegenover het leren van een andere taal

In de vorige paragraaf is aangegeven dat er tussen landen geen eenduidige relatie bestaat wat betreft de houding van leerlingen ten opzichte van het leren van een moderne vreemde taal en hun zelf gerapporteerde vaardigheid daarin (vgl. tabel 8.25 en 8.26). Waar in Engeland en Ierland relatief veel leerlingen aangeven een andere Europese taal onvoldoende te beheersen om zich erin uit te drukken, geven

tegelijkertijd relatief veel leerlingen aan de waarde van een andere moderne vreemde taal niet te zien. Daar staat tegenover dat leerlingen in Bulgarije en Litouwen eveneens minder dan hun leeftijdgenoten elders in Europa in een andere Europese taal kunnen uitdrukken, maar daarentegen juist wel zeer positief staan tegenover het leren hiervan. Elk van de Europese landen heeft een eigen geschiedenis wat betreft het onderwijs in moderne talen. Om die reden lijkt het zinvoller om per land na te gaan in hoeverre de (door leerlingen zelf gerapporteerde) beheersing van een moderne vreemde taal samenhangt met de houding tegenover het leren van vreemde talen. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 8.27.

Leerlingen in ons land die zeer goed een andere Europese taal zeggen te beheersen staan gemiddeld ook het meest positief tegenover het leren van moderne vreemde talen (tabel 8.27). Vergelijkbaar hiermee zijn leerlingen met een goed beheersingsniveau van een moderne vreemde taal meer overtuigd van het nut van het leren van vreemde talen dan leerlingen die geen andere taal zeggen te beheersen. Deze relatie tussen kennis van en houding tegenover het leren van moderne vreemde talen is niet alleen bij Nederlandse leerlingen zichtbaar, maar doet zich in vrijwel alle Europese landen voor.



## 9 Samenvatting en conclusies

### 9.1 Inleiding

In 2009 heeft ons land deelgenomen aan de *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), een internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het doel van deze studie is om burgerschapscompetenties van leerlingen in verschillende landen in kaart te brengen, en na te gaan waardoor mogelijke verschillen tussen scholen en landen veroorzaakt worden.

Daarbij staan vier domeinen van burgerschapscompetenties centraal:

- Democratie – kennis over de democratische rechtstaat en democratisch handelen
- Maatschappelijke basiswaarden – kennis van basiswaarden als gelijke rechten, vrijheid en sociale verbondenheid
- Participatie – kennis over mogelijkheden voor inspraak en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen
- Identiteit – verkennen van de eigen identiteit en die van anderen met betrekking tot de bijdrage aan de samenleving; eigen verantwoordelijkheid durven nemen.

In Nederland heeft het onderzoek zich gericht op leerlingen in klas 2 van het voortgezet onderwijs. Scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs met 14-jarige leerlingen zijn buiten het onderzoek gelaten. Door de IEA is een steekproef van 150 scholen voor voortgezet onderwijs getrokken, waarvan 141 scholen aan de gestelde criteria voldeden. Hiervan hebben uiteindelijk 67 scholen, voor een deel vervangingsscholen, met 1964 leerlingen aan het onderzoek in Nederland deelgenomen. Nederland heeft daarmee niet voldaan aan de eis van minimaal 85% deelname die door de IEA wordt gesteld. Door scholen en leerlingen in de analyses te 'wegen' wordt in dit rapport niettemin een zo representatief mogelijk beeld van de situatie in Nederland geschetst.

In het kader van ICCS is ook een docentenvragenlijst afgenomen onder 15 docenten per school, en een schoolvragenlijst bij de directeur of schoolleider. In Nederland hebben in totaal slechts 236 docenten van 22 scholen hieraan deelgenomen. De resultaten hiervan zijn onvoldoende betrouwbaar om een beeld te schetsen van de wijze waarop burgerschap vorm krijgt op Nederlandse scholen. Om die reden zijn deze gegevens niet gebruikt voor de voorliggende rapportage.

## 9.2 Burgerschap in school en beleid

Scholen in het voortgezet onderwijs zijn sinds 2006 bij wet verplicht om het actief burgerschap en de sociale integratie van leerlingen te bevorderen. Deze opdracht staat tegen de achtergrond van een afbrokkelend vertrouwen tussen burgers onderling, tussen burgers en publieke instellingen, en tussen burgers en overheid. In veel andere landen kampt men met soortgelijke problemen, en staat de burgerschapsvorming van leerlingen hoog op de beleidsagenda voor het onderwijs. Dit geldt met name voor Engeland. In 2002 werd het *citizenship programme* in het nationale curriculum opgenomen: een apart vak voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dat ook formeel getoetst wordt. Ook in andere ons omringende landen, zoals Denemarken en Vlaanderen is in de afgelopen 10 jaar meer aandacht voor de burgerschapsvorming van leerlingen ontstaan. Burgerschapsvorming krijgt in deze landen echter, net als in Nederland, vaker vorm door het geïntegreerd aan te bieden in bestaande vakken, of als extra-curriculaire activiteit.

In de ons omringende landen tekenen zich vergelijkbare discussies af rond de integratie van burgerschapsvorming als in ons land. In elk van de landen is er in de afgelopen 10 jaar sterker de nadruk komen te liggen op basisvaardigheden. Daarnaast dienen scholen in andere landen scholen zich ook steeds nadrukkelijker te verantwoorden over de resultaten die zij boeken. In onder meer Denemarken en Vlaanderen heeft dit erin geresulteerd dat burgerschap weliswaar aan belang heeft gewonnen, maar geen duidelijke positie in het curriculum heeft gekregen. In Engeland, waar dit wel het geval is, blijken scholen groter belang toe te kennen aan basisvaardigheden, aangezien het toezicht, maar ook ouders van leerlingen zich hierdoor sterker laten leiden in hun oordeel over de school. In de praktijk besteden scholen aan burgerschap om die reden beduidend minder prioriteit dan aan Engels of wiskunde.

In ons land ligt de nadruk sterk op het bevorderen van ‘actief burgerschap’. Het onderwijs heeft tot taak de bereidheid en het vermogen van leerlingen te stimuleren om onderdeel uit te maken van de gemeenschap en daaraan zelf ook een actieve bijdrage te leveren (vgl. Onderwijsraad, 2003). Actief burgerschap is in dat kader verbonden met sociale integratie. Sociale integratie verwijst naar “de deelname van burgers aan de samenleving, ongeacht hun etnische of culturele achtergrond, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur”. Een dergelijke invulling waarbij sociale integratie en het omgaan met etnische en culturele diversiteit van belang is, is ook duidelijk in Vlaanderen, Denemarken en Zweden waarneembaar. In Engeland, waar sterk de nadruk lag op een meer formele, politieke invulling van burgerschapseducatie, is het thema van sociale integratie sinds 2008 eveneens sterker in de doelstellingen van burgerschapseducatie tot uitdrukking gekomen.

### 9.3 Kennis van leerlingen over burgerschap

De kennis van Nederlandse jongeren over burgerschap is min of meer vergelijkbaar met de kennis van jongeren in andere landen. In vergelijking met de ons omringende landen hebben Nederlandse leerlingen een relatief geringe kennis over burgerschap. Met name Deense leerlingen behoren samen met Finse leerlingen, zowel Europees als internationaal, tot degenen met de hoogste scores op de toets over burgerschap. Van de ons omringende landen hebben echter ook Zweedse, Engelse en Vlaamse leerlingen beduidend meer kennis over burgerschap dan Nederlandse leerlingen. In Europa hebben alleen leerlingen in Griekenland, Luxemburg, Bulgarije en Cyprus een geringere kennis over burgerschap dan leerlingen in ons land.

#### *Beheersingsniveau van Nederlandse leerlingen*

Op basis van de kennis die leerlingen over burgerschap hebben is onderscheid gemaakt naar drie beheersingsniveaus. Leerlingen met een elementair beheersingsniveau (beheersingsniveau 1) zijn vertrouwd met de 'grote lijnen' van burgerschap, en kunnen doorgaans goed beoordelen wat “redelijk” en “niet redelijk” is in zaken die dicht bij hun eigen leefwereld staan. Zij geven blijk van een oppervlakkige, vaak mechanistisch aandoende kennis over het functioneren van politieke en maatschappelijke instituties. Leerlingen met een excellent beheersingsniveau (beheersingsniveau 3) maken gebruik van hun kennis en inzicht om beleid en maatschappelijke verschijnselen te beoordelen en te rechtvaardigen. Leerlingen hebben een geïnformeerde en beredeneerde mening over het gevoerde beleid en de activiteiten die daaruit voortvloeien.

In Nederland bevindt ongeveer 24% van de leerlingen zich op niveau 3. Ongeveer een op de vier leerlingen heeft daarmee een zeer goed begrip van politiek en maatschappelijk burgerschap, en is toegerust om actief invulling te geven aan hun rol als burger. Nederland wijkt daarmee niet af van het internationale gemiddelde, maar steekt wel schril af bij landen als Finland en Denemarken, waar tussen de 55% en 60% van de leerlingen op niveau 3 opereert. Een redelijk beheersingsniveau aan burgerschapscompetenties wordt bij ongeveer een derde van de Nederlandse leerlingen gevonden (beheersingsniveau 2). Ongeveer 43% van de Nederlandse leerlingen heeft een beheersing op niveau 1 of daaronder. Dit is (beduidend) meer dan in de ons omringende landen. Het percentage leerlingen dat het minimale beheersingsniveau in ons land niet haalt (15%) is eveneens hoog in vergelijking met veel andere Europese landen (lager dan beheersingsniveau 1).

#### *Invloed van de school op de kennis van leerlingen over burgerschap*

De aanname achter de aandacht voor burgerschapseducatie op school is dat leerlingen zich daardoor burgerschapscompetenties eigen kunnen maken, die het hen gemakkelijker maken (in de toekomst) volwaardig aan de samenleving deel te nemen. Dat het onderwijs bijdraagt aan de burgerschapscompetenties van leerlingen wordt ondersteund door de grote verschillen die tussen enerzijds vmbo- en anderzijds havo- en vwo-leerlingen worden gevonden. Vergelijkbare verschillen tussen schooltypen komen ook in andere studies naar voren (Geboers et al., 2010; Hilbers et al., 2010; Netjes et al., 2011). Ten Dam en Volman (2003) geven aan dat vmbo-leerlingen andere burgerschapscompetenties meekrijgen dan havo- en vwo-leerlingen. In het havo en

vwo ligt de nadruk op de betekenis van maatschappelijke veranderingen en op welke wijze leerlingen daaraan zelf een actieve bijdrage kunnen leveren. In het vmbo is burgerschap sterker gericht op het bieden van een basis voor deelname aan de samenleving in de vorm van sociale en communicatieve vaardigheden, en aandacht voor het versterken van het zelfvertrouwen onder leerlingen.

Dit uit zich eveneens in de wijze waarop docenten met leerlingen omgaan (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008). In het vmbo leggen docenten sterk de nadruk op waarden als discipline en integratie, terwijl docenten in het havo en vwo juist sterker geneigd individualiteit van belang te vinden, waarin autonomie en kritische reflectie gestimuleerd worden. Zwaans, Van der Veen, Volman en Ten Dam (2008) vonden verder dat de verwachtingen van leraren in heterogene klassen, en daarbij in grote steden, ten aanzien van de interpersoonlijke vaardigheden van leerlingen geringer zijn. Deze lagere verwachtingen kunnen eveneens de door leerlingen bereikte competenties beïnvloeden.

In hoeverre de verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen van verschillende schooltypen aan andere waarden van docenten en andere onderwijsinhouden is toe te schrijven, is op basis van deze studie niet eenduidig vast te stellen. Het is de vraag in hoeverre de school daadwerkelijk burgerschap kan stimuleren, en wanneer dat het geval is welke factoren hierop dan van invloed zijn. In ons land onderzochten Netjes *et al.* (2011) in hoeverre de mate waarin burgerschap in het onderwijs aan bod komt, en het belang dat de school hecht aan het leren over democratie van invloed is op de burgerschapscompetenties die leerlingen verwerven. Voor de verschillende burgerschapscompetenties werd echter geen verband gevonden met het aanbod van de school op het gebied van burgerschapseducatie. Het belang dat scholen hechten aan burgerschapseducatie bleek evenmin van invloed op de burgerschapscompetenties van leerlingen. Deze bevindingen sluiten aan op eerder onderzoek van Ten Dam, Dijkstra, Geijsel, Ledoux en Van der Veen (2010) onder basisscholen, waarin eveneens slechts voor enkele deelcompetenties een effect werd gevonden voor de mate waarin scholen een visie op burgerschap hebben uitgewerkt, en de mate waarin scholen aandacht geven aan uiteenlopende aspecten van burgerschap.

Uit deze studie komt naar voren dat de thuissituatie van invloed is op de kennis die leerlingen over burgerschap verwerven. Zowel het cultureel kapitaal thuis als de interesse die ouders in politieke en maatschappelijke onderwerpen hebben hangt samen met de kennis die leerlingen over burgerschap verwerven. Een open klasklimaat en mogelijkheden voor participatie van leerlingen blijken daarentegen niet samen te hangen met de kennis van leerlingen over burgerschap. Dit wijst erop dat de invloed van de school gering is als het gaat om het bevorderen van kennis, dan wel dat andere factoren in de klas of in school hieraan een bijdrage leveren.

#### 9.4 Houdingen van leerlingen en hun maatschappelijke betrokkenheid

Nederlandse scholieren hechten veel waarde aan vrijheid van meningsuiting. Dat geldt niet alleen voor jongeren in ons land, maar voor jongeren in vrijwel alle andere landen. In andere landen is het percentage scholieren dat vindt dat iedereen het recht moet hebben om zijn of haar mening te verkondigen, gemiddeld zelfs nog iets groter. Daarbij gaat het, zeker in vergelijking tot Vlaanderen, Zweden, Engeland en Denemarken, echter om relatief kleine verschillen.

Jongeren in andere landen tonen zich daarnaast voorstander van het respecteren van sociale en politieke rechten van alle burgers, het recht van burgers om hun eigen leiders te kiezen, en het recht om te kunnen demonstreren. Nederlandse jongeren onderschrijven deze burgerrechten weliswaar eveneens in ruime meerderheid, maar in ons land staat een verhoudingsgewijs groter percentage hier afwijzender tegenover dan in andere landen. Dat geldt zeker in vergelijking tot jongeren in Denemarken en Zweden, en in mindere mate Engeland.

##### *Houding tegenover gelijke rechten*

Nederlandse jongeren geven in ruime meerderheid aan voorstander te zijn van gelijke rechten voor mannen en vrouwen. Dat geldt ook voor andere landen. In vergelijking tot andere landen verschillen de opvattingen van Nederlandse jongeren nauwelijks van de opvattingen hierover onder buitenlandse jongeren. In vergelijking tot jongeren in andere West-Europese landen, en met name de Scandinavische landen, staan jongeren in ons land echter negatiever tegenover gelijke rechten voor vrouwen.

Nederlandse leerlingen staan in grotere mate afwijzend tegenover gelijke rechten voor immigranten dan leerlingen in andere landen. Hoewel Nederland samen met Vlaanderen en Engeland hierin internationaal gezien een extreme positie inneemt, geldt niettemin dat leerlingen van veel Europese landen terughoudender staan tegenover gelijke rechten voor immigranten dan leerlingen uit andere continenten.

In Nederland verschillen bovendien autochtone leerlingen en allochtone leerlingen sterker dan in andere landen ten aanzien van hun houding tegenover gelijke rechten voor immigranten. Autochtone leerlingen staan beduidend afwijzender tegenover gelijke rechten voor immigranten dan leerlingen die zelf of wiens ouders uit het buitenland afkomstig zijn. In de meeste landen liggen de oordelen van de verschillende groepen leerlingen beduidend dichter bij elkaar. Alleen in de Scandinavische landen, Oostenrijk, Zwitserland, Engeland en Vlaanderen worden eveneens relatief grote verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen gerapporteerd.

##### *Vertrouwen in overheid en politiek*

Nederlandse leerlingen geven in meerderheid aan dat zij vertrouwen hebben in de regering en de landelijke overheid. Het vertrouwen in de overheid is daarmee gemiddeld groter dan in andere landen, inclusief andere Europese landen. Nederlandse jongeren wijken echter niet noemenswaardig af van jongeren in de meeste ons omringende landen.



Van alle politieke en maatschappelijke instituties hebben leerlingen het minste vertrouwen in de politieke partijen in hun land. Hoewel het vertrouwen van Nederlandse leerlingen in absolute zin ook gering is voor de politieke partijen in ons land, vertrouwt een aanzienlijk hoger percentage leerlingen de politieke partijen dan het geval is bij leerlingen in veel andere landen. Voor het vertrouwen van leerlingen in de Eerste en Tweede Kamer geldt grotendeels hetzelfde. Bijna twee derde van alle leerlingen geeft aan het nationale parlement te vertrouwen, hetgeen beduidend boven het internationaal en het Europees gemiddelde ligt. Het wantrouwen tegenover de overheid en de politiek dat in veel andere landen bestaat is in ons land beduidend minder aanwezig.

#### *Interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen*

Nederlandse leerlingen hebben gemiddeld genomen minder interesse in politieke en maatschappelijke onderwerpen dan leerlingen in de meeste andere landen. Hoewel de interesse van jongeren in de politiek van andere landen en de internationale politiek relatief het geringst is, geldt ook voor lokale en landelijke politieke en maatschappelijke vraagstukken dat ongeveer de helft van de leerlingen hierin niet of niet erg geïnteresseerd is. Dit geldt echter ook voor de ons omringende landen. In Vlaanderen en Zweden is de politieke en maatschappelijke interesse onder jongeren nog geringer dan in ons land, maar ook in Denemarken en Engeland geven jongeren aan minder geïnteresseerd te zijn in politieke en maatschappelijke kwesties dan gemiddeld in andere landen.

### **9.5 Europees burgerschap van leerlingen**

Aan de hand van vragen over de Europese Unie en haar instituties, rechten en plichten van Europese burgers en de Euro als munteenheid is in kaart gebracht wat Nederlandse leerlingen weten over Europa. De algehele kennis van leerlingen in ons land wijkt niet af van de kennis die leerlingen gemiddeld in andere landen over Europa hebben. Relatief hebben leerlingen iets minder kennis over Europese instituties en wetten, maar daarentegen zijn zij beter onderlegd over de euro en de voor- en nadelen van economische samenwerking binnen Europa.

De mate waarin Nederlandse jongeren voorstander zijn van Europese politieke integratie komt min of meer overeen met de mate waarin jongeren in andere landen hier gemiddeld voor open staan. Een meerderheid van de Europese leerlingen is het niet eens met de bewering dat het Europees parlement in de toekomst de nationale parlementen zou moeten vervangen. Zij staan nog iets kritischer tegenover het vervangen van de nationale staatshoofden door een Europese 'president' en tegenover het opgeven van de nationale regering bij toetreding tot de EU. De opvattingen van de leerlingen in ons land verschillen hiervan niet noemenswaardig. Nederlandse jongeren zijn sterker van mening dat het aanstellen van een Europese president ter vervanging van de nationale staatshoofden niet gewenst is, maar staan daarentegen iets welwillender tegenover het in de toekomst opheffen van de nationale parlementen. Ook voor Nederlandse leerlingen geldt daarmee dat ongeveer een twee derde meerderheid het opgeven van het nationale staatshoofd, de nationale

regering en het nationale parlement ten gunste van Europese instituties onwenselijk vindt. Het draagvlak voor verregaande Europese integratie is daarmee beperkt.

Nederlandse scholieren zijn over het algemeen van mening dat samenwerking tussen Europese landen van belang is. Het meest positief zijn leerlingen over een gemeenschappelijk milieubeleid en het afstemmen van de onderwijssystemen in de verschillende Europese landen. Het milieubeleid wordt ook door leerlingen in andere landen het belangrijkste beleidsterrein gevonden waarop landen in Europees verband zouden moeten samenwerken. In ons land vindt daarnaast drie kwart van de leerlingen dat het goed zou zijn als regels en wetten in Europese landen meer op elkaar zouden lijken. Een vergelijkbaar percentage is van mening dat alle Europese landen dezelfde aanpak zouden moeten hebben als het gaat om relaties met landen buiten Europa.

Nederlandse leerlingen staan, samen met Vlaamse, Slowaakse, Luxemburgse, Spaanse en Bulgaarse scholieren, het meest positief tegenover de euro als gemeenschappelijke munteenheid in Europa. Nederland, Vlaanderen en Luxemburg onderscheiden zich daarmee van 'buurlanden' die de euro niet hebben ingevoerd, zoals Engeland, Denemarken en Zweden. In ons land geeft een ruime meerderheid van de leerlingen aan het ermee eens te zijn dat landen economischer sterker worden wanneer ze een gemeenschappelijke munteenheid kennen. Meer dan vier vijfde van de Nederlandse leerlingen is van mening dat een gemeenschappelijke munteenheid meer voordelen dan nadelen kent, en meent dat alle Europese landen de euro zouden moeten invoeren. Het draagvlak onder jongeren voor de euro en nauwe economische samenwerking in Europees verband is derhalve groot.

Nederlandse jongeren zijn, net als jongeren in de andere Europese landen, in meerderheid positief over een eventuele uitbreiding van de Europese Unie. Relatief het meest kritisch zijn Nederlandse scholieren over de uitbreiding van de Europese Unie tot alle landen in Europa. Nederlandse scholieren gaven daarnaast in meerderheid aan vertrouwen te hebben in Europese instituties. Een vergelijkbaar beeld komt naar voren ten aanzien van het vertrouwen in het Europees Parlement. Voor de meeste landen geldt dat het vertrouwen van leerlingen in het Europees Parlement even groot of iets groter is dan het vertrouwen in de Europese Commissie. Nederlandse scholieren hebben relatief iets meer vertrouwen in het parlement dan in de commissie. Het vertrouwen in het Europees Parlement onder Nederlandse jongeren is daarmee groter dan het vertrouwen van Vlaamse, Engelse en Deense scholieren. Zweedse jongeren vertrouwen in meerderheid eveneens het Europees Parlement.



## Referenties

- Acock, A., Clarke, H.D., & Stewart, M.C. (1985). A New Model for Old Measures: A Covariance Structure Analysis of Political Efficacy. *The Journal of Politics*, 47(4), 1062-1084.
- Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, S. (2007). *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. Londen: DfES.
- AKOV. (2010). *VOET @ 2010: Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Advisory Group on Education and Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Crick Report)*. Londen: QCA.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control* (6e druk). New York: Freeman.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap: Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bron, J., Veugelers, W., & Van Vliet, E. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap: Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bronneman-Helmers, R., & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In: P. Schnabel, R. Bijl & J. de Hart (Red.), *Betrekkelijke betrokkenheid: Studies in sociale cohesie. Sociaal en cultureel rapport 2008* (pp. 173-205). Den Haag: SCP.
- Bruun, J. (in druk). *Denmark*. In: ICCS Encyclopaedia. Amsterdam: IEA.
- Christelijke Hogeschool Windesheim (2008). *Burgerschapscompetenties voor leraren: Servicedocument bij de SBL-competenties*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Dam, G. ten, Dijkstra, A.B., Geijssel, F., Ledoux, G., & Veen, I. van der (2010). Maakt de school verschil?: Effecten van leerlingpopulatie en onderwijskwaliteit op burgerschap van leerlingen in het basisonderwijs. In: J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 157-180). Antwerpen: Garant.
- Dam, G.T.M. ten, & Volman, M.L.L. (2003). A Life Jacket or an Art of Living: Inequality in Social Competence Education. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 117-137.
- Danish Ministry of Education. (2006). *Learning Democracy: Inspiration for Primary and Lower Secondary Schools and General and Vocational Upper Secondary Education*. Kopenhagen: Danish Ministry of Education. Verkregen op 19 maart 2011 van [http://pub.uvm.dk/2008/learningdemocracy/Learning\\_democracy.pdf](http://pub.uvm.dk/2008/learningdemocracy/Learning_democracy.pdf).
- Danish Ministry of Education. (2008). *The Danish Democracy Canon*. Kopenhagen: Danish Ministry of Education. Verkregen op 19 maart 2011 van <http://pub.uvm.dk/2008/democracycanon/helepubl.pdf>.
- De Groof, S., & Franck, E. (in druk). *Belgium (Flanders)*. In: ICCS Encyclopaedia. Amsterdam: IEA.
- Dijkstra, A.B., Dam, G. ten, Hooghoff, H., & Peschar (2010). Scholen voor burgerschap: een inleiding. In: J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 19-42). Antwerpen: Garant.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

- Geboers, E., Admiraal, W., Geijssel, F., & Dam, G. ten (2010). Hoe competent in burgerschap zijn leerlingen in het VMBO? In: J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 181-201). Antwerpen: Garant.
- Georgi, V.B. (2008). Citizens in the Making: Youth and Citizenship Education in Europe. *Child Development Perspectives*, 2(2), 107-113.
- Hilbers, G., Maslowski, R., Bosker, R., & Dijkstra, A.B. (2010). Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het HAVO en VWO. In: J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 203-221). Antwerpen: Garant.
- Huyst, P. (2008). "We have made Europe, now we have to make Europeans": Researching European Identity among Flemish Youths. *Journal of Contemporary European Research*, 4(4), 286-302.
- Inspectie van het onderwijs. (2006). *Toezichtskader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs. (2008). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs. (2009). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs. (2010). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., & Cleaver, E. (2006). *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School*. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report (DfES Research Report 732). Londen: DfES.
- Isac, M.M., Maslowski, R., & Werf, M.P.C. van der (2011). Effective Civic Education: An Educational Effectiveness Model for Explaining Students' Civic Knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313-333.
- Kavadias, D., & Dehertogh, B. (2010). *Scholen en burgerschapseducatie: De totstandkoming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kavadias, D., Stouthuysen, P., & De Maeyer, S. (2008). *Over kleine en grote vrede. Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G., & Benton, T. (2009). *Embedding Citizenship Education (CE) in Secondary Schools in England (2002-08)* (DCSF Research Report 172). Londen: DCSF.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H., & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS): Nationaal rapport*. Groningen: GION.

- Ministerie van OCW (2004). *Koers VO: De leerling geboeid, de school ontketend*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008). *Onderwijs met ambitie: Samen werken aan de kwaliteit in het voortgezet onderwijs. Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2009). Denmark. In: J. Scheerens (Ed.), *Informal learning of active citizenship at school* (pp. 75-103). New York: Springer.
- Nelson, J., & Kerr, D. (in druk). *England*. In: ICCS Encyclopaedia. Amsterdam: IEA.
- Netjes, J.E., Werfhorst, H.G. van de, Dijkstra, A.B., & Geboers, E.A.M. (2011). Eenheid of verdeeldheid?: Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijssysteem. *Mens & Maatschappij*, 86(1), 34-65.
- Niemi, R.G., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Onderwijsraad. (2002). *Vaste grond onder de voeten: Een verkenning inzake artikel 23 Grondwet*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2004). *Onderwijs in Europa: Europees burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2008). *Richtpunten bij de onderwijsagenda's*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, G.H. (2004). *De Europese integratie als bron voor onderwijsinnovatie: een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, G.H. (2006). *Internationalisering in het basis- en voortgezet onderwijs- een theoretische exploratie van beleid, implementatie, effecten en onderzoek*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- QCA (2007). *Citizenship: Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Target*. Londen: Qualifications and Curriculum Authority.
- Sandström Kjellin, M., Stier, J., Einarson, T., Davies, T., & Asunta, T. (2010). Pupils' voices about citizenship education: comparative case studies in Finland, Sweden and England. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 201-218.
- Schulz, W. (2005). Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students: A comparative analysis with data from the IEA Civic Education Study. Paper prepared for the ECPR General Conference in Budapest, Hungary, 8 -10 September 2005.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Soysal, Y. (2002). Locating European Identity in education. In A Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space* (pp. 55-66). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stokking, K., & Sol, Y. (2010). *Van participatie naar dialoog: voorwaarden voor het realiseren van meer leerlingbetrokkenheid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Thomas, S., Peng, W.J., & Yee, W.C. (2009). *England*. In: J. Scheerens (Ed.), *Informal learning of active citizenship at school* (pp. 105-151). New York: Springer.

- Torney, J., Oppenheim, A.N., & Farnen, R.F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: Halsted Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.A. (1999). *Civic education across countries: twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- VO-raad en Ministerie van OCW. (2011). *Bestuursakkoord VO-raad - OCW 2012-2015*. Utrecht/Den Haag: VO-raad/Ministerie van OCW.
- Wal, M. van der (2004). *Competencies to Participate in Life: Measurement and the Impact of School* (proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Wal, M. van der, & Waslander, S. (2007). Traditional and non-traditional educational outcomes: Trade-off or complementarity? *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 409-428.
- Zwaans, A., Veen, I. van der, Volman, M., & Dam, G. ten (2008). Social competence as an educational goal: The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2118-2131.

